PRZYJACIEL SZKOŁY

Nr. 15 5 PAŹDZIERNIKA 1928 ROK VII

# WYCHOWANIE CZŁOWIEKA CZYNU.

*„Dajcie dzieciom zdobyte w ogniu czynu przyzwyczajenia, nauczcie ich słodyczy wysiłku“.*

L. Zarzecki: *„O zadaniach nauczyciela polskiego“.*

Warunkiem rozwoju narodu jest praca. Niema człowieka, którvby ogółowi nic z siebie nie dał. Każdy zużywa mniej lub więcej energji na pracę pożyteczną. Chodzi jednak o to, by energji tej wydać jak najwięcej, gdyż wtedy rozwój narodu się przyśpiesza. Osiągnie się to wtedy, gdy ze szkoły wychodzić będą ludzie czynu, to są tacy, którzy umieją systematycznie pracować, dążąc twórczym wysiłkiem do urzeczywistnienia skonstruowanych planów. Maksymum pracy zależeć będzie od wyrobienia jednostki. Jeżeli wychowanie zrobiło z człowieka laleczkę bezduszną i nauczyło go o sobie tylko myśleć, jeśli przez wychowanie przyzwyczajono człowieka do jałowego gadania i krytykowania wszystkiego, z czem się zetknie, to jednostka taka nie przyniesie społeczeństwu pożytku. Wychowanie musi urobić typ człowieka, który w pracy znajduje swe szczęście, bo tylko ten typ może przynieść społeczeństwu korzyści. Lecz w jaki sposób takie wychowanie zorganizować?

Wychowanie musi oprzeć się na samodzielnej pracy tych, którzy się wychowują. Nie wystarczy, gdy dziecko uświadomi sobie, że w miejsce złamanego czy uschłego drzewka należy inne zasadzić. Trzeba dziecko nauczyć własnoręcznie drzewko zasadzić, aby poznało trud pracy, o której poprzednio mówiono mu w szkole lub w domu. Wyrazy zostaną w ten sposób zczepione z pracą, a o to przecież w wychowaniu chodzi. Ileż to razy złodziej słyszy naukę na temat siódmego przykazania! A jednak kradnie, gdyż owładnął nim już nałóg, którego nie wykorzeni słowo.

Człowieka czynu wychować można jedynie przez wytwarzanie pożytecznego przyzwyczajenia. Jeśli np. z wyobrażeniem złamanego drzewka skojarzy się praca mięśni, wtedy równolegle z myślą pójdzie czyn.

Metoda przyzwyczajenia do natychmiastowego łączenia myśli z pracą posiada wielkie znaczenie dla wyrobienia cech moralnych duszy. Dziecku mówi się dużo o poszanowaniu starszych. Mimo tych nauk tak dużo spotyka się wykroczeń na tym właśnie punkcie. Naigrawanie się z kalek i z zgrzybiałych starców słyszeć można na ulicy o każdej porze. A przecież dzieci wiedzą, że im tak czynić nie wolno. Mówiono im o tem w szkole i w domu. Snać słowo samo nie wystarcza. Tu trzeba czegoś więcej: przyzwyczajenia do czynu. Do nauki dodać trzeba odrazu polecenie: idź, poprowadź staruszka do tramwaju, ustąp miejsca na ławce! Wartość tego sposobu wpajania zasad moralnych jest niewątpliwa. Przecież jeden czyn posiada więcej znaczenia, niż sto praw moralnych, zamkniętych w głowie.

Jeśli metodę bezpośredniej pracy powinniśmy stosować dla celów należytego zorganizowania życia oraz wyrobienia woli, to tym samym sposobem znakomicie zdobyć można wiedzę. Jeszcze dzisiaj używa się w szkołach metodę pamięciowego wkuwania wiadomości, jak gdyby dziecko było naczyniem, w które dowoli nalewać można raz ekstraktu rachunkowego, drugi raz chemicznego. Dla rozwoju dziecka korzystniejsza jest wiedza, zdobyta po gruntownej i samodzielnej pracy. Dziecko chce np. zrozumieć gospodarkę Kazimierza Wielkiego. Naprzód nauczyciel zbada zapomocą heurezy, co dziecku jest znane i jasne, potem dzieci pytają nauczyciela, czytają rozprawki historyczne i powiastki, wyszukują do faktu historycznego odpowiedniej analogji z własnych przeżyć. I dopiero teraz opowiadają to, co same przemyślały. Samodzielnym wysiłkiem doszły do wiedzy. W swą pracę włożyły twórczy wysiłek. Powtarzanie wiadomości, wkutych napamięć, podobne jest do czynności bezmyślnego kopjowania. Tymczasem dziecko ma być twórcą, zdolnym w przyszłem życiu do samodzielnej pracy w każdej dziedzinie życia gospodarczego i społecznego.

Wychowanie do samodzielnej pracy wymaga dużo wysiłku nauczyciela. Metoda wykładania materjału książkowego i wkuwania

napamięć ułatwiała nauczycielowi zadanie. Zbyteczne było stwierdzenie, czy dzieci zrozumiały np. historję. Główna rzecz w tem, że umiały wyrecytować rozmaite fakty i daty, że na wyrywki odpowiadały bez zachłyśnięcia się, bo wtedy rewizje wypadały dobrze.

Dziś, kiedy ten sposób odrzucamy jako bezwartościowy, musimy pomyśleć o wykorzystaniu wszystkiego, coby potęgowało skuteczność pracy. Środkami takiemi są m. i. instytucje samorządowe młodzieży. B. Nawroczyński tak o tem mówi w *Uczniu i klasie:* „Poczynając mniej więcej od 10 roku życia, zdolności społeczne młodzieży szkolnej są już do tego stopnia rozwinięte, iż wytwarzają w niej żywiołowe dążenie do zrzeszania się i tworzenia organizacyj." Zdolności te trzeba wykorzystać przez popieranie kooperatyw uczniowskich, kółek sportowych, drużyn harcerskich itd. W nich to przecież młodzież się wychowuje, w nich uczy się życia zbiorowego i zaprawia się do pracy, która na nią czeka w przyszłości.

Jeśli chcemy wychować prawdziwego *człowieka czynu,* musimy koniecznie otoczyć organizacje młodzieży czułą opieką. A ileż to razy słyszy się utyskiwania rodziców a nawet nauczycieli na kółka sportowe, literackie itp. zrzeszenia. Ileż to razy rodzice zabraniają dzieciom należeć do organizacji harcerskiej, a kierownicy szkół i nauczyciele czynią wszystko, by organizacja ta nie rozwinęła się na całą szkołę! A przecież wychowanie człowieka czynu wymaga brania udziału dziecka w pracy samodzielnej od najwcześniejszej młodości.

Zczasem przyjdzie do tego, że wobec ludzi pracy ustąpić będą musieli ci wszyscy, którzy przez brak energji do czynu zasłużyli sobie na miano niedołęgów. Oni to właśnie tak wiele złego zrobili w odradzającem się państwie polskiem. Aby zło naprawić, trzeba bardzo dużo ludzi energicznych, pracowitych, potrzeba ludzi czynu.

O ich wychowanie starać się muszą wszyscy, gdyż piąć się nam trzeba wgórę i szczyty zdobywać, by zapewnić Polsce mocarstwowe stanowisko w pośród narodów.

Tuchola. Miros.

# JAKIE WYNIKI DAŁY BADANIA NAD HIGJENĄ PISMA PROSTEGO I POCHYŁEGO?

Spór o wyższą wartość pisma prostego i pochyłego trwa już przeszło ćwierć wieku. Świadczy to, że interesujące nas zagadnienie jest ciągle ważne i aktualne zarówno dla nauczycieli jak i higjenistów. Zazwyczaj rozpatruje się je z dwóch punktów widzenia: estetycznego i higjenicznego. Pomijam punkt pierwszy, zaznaczając, że, jak jeden tak i drugi sposób pisma może mieć większe lub mniejsze walory estetyczne, zależnie od wykonania; zajmę się natomiast stroną higjeniczną.

Pisanie w daleko większej mierze niż czytanie sprzyja powstawaniu specjalnych chorób szkolnych: krótkowzroczności, skrzywianiu kręgosłupa, bólu głowy itp. Przyczyną ich jest głównie wadliwa postawa ciała przy pisaniu. Badania Badaloni'ego i Oker-Bloma stwierdziły, że nieprawidłowa postawa ciała przy pisaniu, szczególnie zaś niesymetryczne pochylenie tułowia, powoduje ścieśnienie górnej części klatki piersiowej, to jest miejsca, gdzie znajdują się wierzchołki płuc; wskutek tego wentylacja ich jest niedostateczna, a zarazki suchot znajdują tam najdogodniejsze miejsce dla swego rozwoju. Badania pneumografem (przyrządem do mierzenia ruchów klatki piersiowej przy oddychaniu) wykazały, że prawidłowe oddychanie możliwe jest tylko przy symetrycznej postawie ciała; przy wygięciu kręgosłupa w tył ruchy górnych żeber są mniejsze, a przy postawie niesymetrycznej (pochylenie wbok) oddychanie nie jest równe w obu płucach; przytem zmniejszenie oddychania w wierzchołkach płuc nie równoważy się zwiększonem oddychaniem brzusznem. Prof. Badaloni wyciąga z tego wnioski, że nieprawidłowa postawa ciała przy pisaniu powoduje zmniejszenie wymiany gazowej, mniej intensywne utlenianie krwi, ogólne osłabienie organizmu i większą podatność na gruźlicę. Oker-Blom stwierdził, iż ogólna suma ruchów górnej części klatki piersiowej przy nieprawidłowej postawie ciała przy pisaniu jest dwa razy mniejsza, niż przy postawie stojącej.

Jaką więc postawę ciała powinien utrzymać piszący, by uniknąć niebezpieczeństwa dla zdrowia?

Higjeniści opisują ją tak: Stopy całą płaszczyzną opierają się na podstawie ławki lub podłodze; golenia przyjmują kierunek

prostopadły do ziemi, a równoległy do siebie, linje siedzenia, bioder i ramion przyjmują położenie poziome; przód klatki piersiowej znajduje się w odległości 10 cm od stołu; kręgosłup wyprostowany i nieco odchylony wtył dotyka tylnego oparcia ławki; głowa nieco pochylona ku przodowi; linja, łącząca oczy, jest równoległa do powierzchni stołu; przedramiona opierają się na ławce w dwóch trzecich swej długości i tworzą z sobą prawie kąt prosty; łokcie oddalone od tułowia najwyżej na szerokość dłoni; kiść ręki tworzy z powierzchnią stołu kąt $45^0$ i opiera się o nią zewnętrznym bokiem. Rozumie się, że tej prawidłowej postawie ciała powinna sprzyjać budowa ławki szkolnej, gdyż w przeciwnym razie postawa taka jest niemożliwa. Zeszyt powinien znajdować się zawsze w takiem miejscu, by koniec pióra znajdował się naprzeciw środka piersi; wszelkie odstępstwo od tego warunku powoduje albo odsuwanie ręki od tułowia, albo przechylanie tułowia na prawo lub na lewo.

Rzadko w szkole spotkamy ucznia, który przy pisaniu zachowuje opisaną postawę. Olbrzymi procent uczniów we wszystkich szkołach siedzi wadliwie; nauczyciele oczywiście wiedzą o tem, ale tak zajęci są dydaktyczną stroną swej pracy, że na higjenę prawie nie zwracają uwagi (np. okólniki ministerjalne o prawidłowem siedzeniu i oddychaniu śródlekcyjnem wywołały niezadowolenie u części nauczycielstwa, gdyż przerywają wykład.)

Wadliwa postawa przy pisaniu i zgubne jej skutki są powszechnem zjawiskiem w szkołach wszystkich krajów, i dlatego higjeniści zaczęli badać tę sprawę naukowo. Okazało się, że higjeniczne urządzenia sal szkolnych nie wpływają na zmniejszenie zła; jego źródło tkwi więc w samych warunkach pracy pisania. Zaczęto przeto badać sam mechanizm pisania z psychologicznego i fizjologicznego punktu widzenia.

Proces pisania jest to zdolność zapamiętania i wykonywania pewnych delikatnych ruchów palców i kiści ręki. Z psychologji wiadomo, że wykonywanie pewnego ruchu możliwe jest tylko wtedy, gdy w korze mózgowej istnieje odpowiedni zupełnie rozwinięty i nieuszkodzony ośrodek, w którym mogą powstawać impulsy ruchowe i w którym utrwalają się ślady ruchów, potrzebnych do wykonania pewnej czynności (Flechsig). Pisanie więc możliwe jest wtedy, jeżeli istnieje ośrodek pisania, który jest

jednym z czterech ośrodków mowy. Uszkodzenie go powoduje zupełną niemożliwość pisania (agrafję). Chory traci wtedy zupełnie pamięć ruchów potrzebnych do pisania, choć może czytać pismo innych. Zdolność pisania jest stosunkowo niedawnym nabytkiem rasy ludzkiej, stąd też człowiek nie przynosi jej z sobą na świat, jak się rzecz ma np. ze zdolnością ruchów potrzebnych do jedzenia, innemy słowy nowonarodzone dziecko nie posiada w korze mózgowej rozwiniętego ośrodka graficznego; rozwija się on dopiero pod wpływem ćwiczenia.

Ruchów potrzebnych do pisania człowiek musi się nauczyć. Jeżeli dziecko samo wybierze sobie postawę przy pisaniu, to będzie ona napewno wadliwa, a przez ciągłe stosowanie wejdzie w przyzwyczajenie. Wynika z tego, że przy pisaniu nauka przybierania odpowiedniej postawy jest tak samo ważna, jak nauka pięknej i prawidłowej formy liter. To jest kardynalna zasada metodyki pisania, lecz niestety zaniedbywana przez nauczycielstwo lub co najmniej niedoceniana.

Dłuższe pisanie bez zmęczenia możliwe jest tylko wtedy, gdy kreślenie liter odbywa się zapomocą nieznacznych ruchów palców i kiści bez udziału innych mięśni ręki i tułowia. Badania z zakresu ewolucji systemu nerwowego wykazały, że u dzieci do lat 10-ciu niezakończony jest rozwój tych ośrodków ruchowych, od których zależą delikatne ruchy palców, dlatego też dzieci nie mogą pracować przy pisaniu tylko mięśniami palców i kiści, lecz wprowadzają w ruch mięśnie całej ręki, a nawet tułowia. Rozumie się, że w takich warunkach pisanie jest pracą ciężką i wyczerpuje siły dziecka. Po kilku minutach następuje wyczerpanie siły mięśni, a ciało pochyla się ku przodowi lub wbok i szuka jakiejś podpory. Zmęczenie zatem jest też jedną z głównych przyczyn wadliwej postawy ciała przy pisaniu. Nie należy w pierwszych latach nauczania przemęczać dzieci długiem pisaniem.

Wreszcie istotną przyczyną niewłaściwej postawy ciała jest sam sposób pisania, przy którym litery, stojące pochyło w wierszu, i wiersze, ciągnące się ukośnie od lewej do prawej strony, tworzą znaczny kąt z zasadniczą linją oczu i zmuszają piszącego pochylać głowę, a co zatem idzie i cały tułów, wprzód lub na boki. Ta przyczyna jest właśnie źródłem sporu pomiędzy nauczycielami

i higjenistami. Nauczycielstwo w swej większości, idąc po linji najmniejszego uporu, stara się utrzymać tradycyjne pisanie pochyłe, do którego się przyzwyczaiło, higjeniści zaś propagują pisanie proste (właściwie prostopadłe). Nawet i wśród higjenistów jest grupa, która chce załatwić kwestję kompromisowo, jak to zobaczymy dalej.

Higjeniści zwrócili przedewszystkiem uwagę na pracę oczu przy pisaniu. Stwierdzono zapomocą ściśle naukowych badań, że piszący ma zawsze tendencję tak ustawić oczy względem liter, by: 1) linja oczu tworzyła z zasadniczemi linjami liter kąt prosty, (Berlin i Rembold) i 2) żeby linja oczu była równoległa do kierunku wiersza (Schubert). Ta naturalna tendencja istnieje przy postawie prawidłowej tylko wtedy, gdy: 1) koniec pióra znajduje się naprzeciw środka piersi, a zasadnicze linje liter są prostopadłe do brzegu ławki (Berlin i Rembold) i 2) wiersze mają kierunek równoległy do brzegu ławki (Schubert).

Warunek pierwszy jest przyjęty zarówno przez nauczycieli jak i higjenistów, lecz istnieje różnica zdań co do warunku drugiego, nawet wśród higjenistów.

Berlin i Rembold nie uznali wyników badań Schuberta i żądali przy pisaniu spełnienia tylko warunku pierwszego. Dopuszczają więc oni pismo pochyłe i na jego uzasadnienie wysuwają jedyny argument: przy pisaniu przedramię, mając punkt oporu w miejscu swego zetknięcia ze stołem, opisuje przy ruchu wzdłuż papieru łuk w kierunku z lewej strony na prawą i zdołu wgórę, napisany wiersz jest cięciwą tego łuku i powinien też mieć taki sam kierunek ukośny, gdyż inaczej punkt oporu ręki będzie niestały. Zwolennicy pisma prostopadłego odpierają ten argument, dowodząc, że i przy pisaniu pochyłem trudno zachować ten stały punkt oparcia bez przesuwania lewą ręką papieru na prawo lub na lewo, zwłaszcza jeżeli ma być zachowany warunek, by koniec pióra znajdował się naprzeciw środka piersi. Przesuwając papier, można zachować stały punkt oporu ręki i przy piśmie prostopadłem. Poza tem punkt zetknięcia ręki ze stołem nie jest punktem oporu dla całego tułowia, jeżeli postawa ciała jest prawidłowa i pewne przesunięcia ręki nie wywołują zmęczenia.

Zarzut więc łatwo został odparty i ogół higjenistów zaczął propagować pismo proste. Propaganda spotkała się jednak

z silnym uporem ze strony nauczycielstwa. Ażeby ten upór zwalczyć i ostatecznie przekonać się o higjenicznej wartości obu rodzajów pism, przystąpiono do masowych badań nad uczniami. Chodziło u nich o ustalenie przy obu rodzajach pisma: 1) przeciętnej odległości pisanych liter od oczu, 2) względnej częstości i stopnia odchylenia zasadniczej linji oczu od położenia poziomego (jedno ucho lub ramię wyżej od drugiego) i 3) względnej częstości i stopnia obrotu głowy i tułowia od pionowej osi ciała (jedno ucho lub ramię przed drugiem). Punkt drugi miał na celu stwierdzenie, czy zasada Schuberta jest słuszna.

Rezultaty tych badań uwidocznione są na następujących tablicach:

Tab. I. (Według Schuberta.)

<table>
<tr><th rowspan="3"></th><th rowspan="3">Przeciętna odległość oczu od liter</th><th colspan="2">Położenie głowy</th><th>Położenie ramion</th></tr>
<tr><th>Zasadnicza linja oczu zupełnie pozioma</th><th>Odchylenie zasadniczej linij oczu nie przekracza 5°</th><th>Linja ramion zupełnie pozioma</th></tr>
<tr><th colspan="3">Procent uczniów</th></tr>
<tr><td>Pismo proste</td><td>30-31 cm</td><td>27,5</td><td>57,2</td><td>57,6</td></tr>
<tr><td>Pismo pochyłe z zachowaniem warunku I</td><td>23-25 cm</td><td>16,2</td><td>36,7</td><td>32,0</td></tr>
</table>

Tablica ta wykazuje wyższość pisma prostego nad pochyłem, przy niem większość uczniów zachowuje normalną odległość uczu od liter i prawidłową postawę ciała. Prócz tego Schubert przekonał się przy swych badaniach, że wadliwa postawa ciała jest naturalną tendencją do ustawienia linji oczu równolegle do wiersza.

Tablica II znowu przemawia za pismem prostem, a prócz tego wykazuje tendencję do przechylania głowy na lewo przy piśmie ukośnem (64,5%), co stwierdza zasadę Schuberta.

Tab. II. (Według Seggela.)
(Cyfry oznaczają procent uczniów.)

| | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Postawa zbliżona do prawidłowej | | | | Postawa wadliwa | | | |
| | Postawa wzorowa: ramiona i oczy poziomo | Ramiona poziomo, prawe ucho wyżej | Ramiona poziomo, lewe ucho wyżej | Uszy poziomo, lewe ramię wyżej | Uszy poziomo, prawe ramię wyżej | Lewe ramię i prawe ucho wyżej | Prawe ramię i prawe ucho wyżej | Lewe ramię i lewe ucho wyżej | Prawe ramię i lewe ucho wyżej |
| pismo proste | 29,6 | 23,5 | 19,0 | 8,0 | 0,8 | 8 | 3,5 | 6,5 | 1,1 |
| | | 51,3 | | | | 19,1 | | | |
| pismo pochyłe | 14,2 | 37,8 | 8,6 | 5,5 | 0,6 | 16,4 | 10,3 | 6,0 | 0,6 |
| | | 52,5 | | | | 33,3 | | | |

Z licznych badań przeprowadzonych w różnych miastach i państwach przytoczę następujące liczby za rosyjskim autorem Biekarjukowem:

Tab. III.

| | pismo proste | | pismo pochyłe | |
|---|---|---|---|---|
| | postawa dobra | postawa wadliwa | postawa dobra | postawa wadliwa |
| Norymberga | 66,6 | 33,3 | 34,0 | 66,0 |
| Würzburg | 81,6 | 18,4 | 26,7 | 73,3 |
| Amsterdam | 79,2 | 20,8 | 48,4 | 51,6 |
| Zurych | 74,8 | 25,2 | 35,7 | 64,3 |
| Budapeszt | 92,2 | 7,8 | 58,9 | 41,1 |
| Karlsruhe | 85,7 | 14,3 | 82,0 | 18,0 |

Wogóle wszędzie badania wykazały wyższą wartość higjeniczną pisma prostego. Na tablicy III widzimy jedynie w Karlsruhe dla obu rodzajów pisma wyniki zbliżone, lecz tylko dlatego, że wzięto tu liczby ogólne; w rzeczywistości rzecz ma się tak: tamtejszy badacz dr. Guelpke, zbadawszy w ciągu kilku lat wiele tysięcy uczniów, podzielił ich na trzy grupy z postawą: dobrą, dostateczną i wadliwą; stosunek liczbowy tych grup przedstawia się tak:

| | | | |
|---|---|---|---|
| pismo proste | Gr. I 51,2%, | Gr. II 34,5%, | Gr. III 14,3% |
| „ pochyłe | „ 29,2%, | „ 52,8%, | „ 18%. |

I tu więc występuje wyraźna różnica na niekorzyść pisma pochyłego. Dr. Guelpke znajduje, iż bardzo ważne jest położenie głowy, gdyż wszelkie jej uchylenie od symetrji powoduje niesymetryczną postawę całego ciała. Badania tego autora wykazały również, że w starszych klasach coraz częściej spotyka się prawidłową postawę ciała, szczególnie u piszących prosto.

Szwajcarski prof. Erismann zebrał wyniki wszystkich badań nad pismem prostem i pochyłem, oraz argumenty za i przeciw każdemu. Z jego pracy można wyciągnąć następujące wnioski:

1) Przy każdym rodzaju pisma jest spory procent uczniów z wadliwą postawą ciała.

2) Nie należy uważać pisma prostego za radykalny środek usunięcia wadliwej postawy, gdyż pismo jest tylko jedną z jej przyczyn.

3) Procent uczniów z należytą postawą jest większy przy pisaniu prostem, zatem sprzyja ono jej zachowaniu, odwrotnie zaś należy powiedzieć o piśmie pochyłem.

4) Pismo proste bezwarunkowo bardziej odpowiada wymaganiom higjeny i należy je wprowadzić do szkół.

Za pismem prostem, a przeciw pochyłemu wypowiedziały się zjazdy higjenistów, np. na 2-gim i 5-tym ogólnopaństwowych zjazdach higjenistów szkolnych w Szwajcarji w latach 1901 i 1904.

Przeciw pismu prostemu wytaczają jeszcze zarzuty: 1) że trudno je czytać i 2) że odbywa się wolniej, niż pochyłe.

Zarzut pierwszy nie wytrzymuje krytyki. Wszak przyzwyczajeni jesteśmy powszechnie więcej czytać druku (znaków prostopadłych) niż pisma, a nikt, zdaje się, nie będzie twierdził, że łatwiej mu czytać pismo, niż druk.

Drugi zarzut opiera się na niewłaściwych doświadczeniach: dokonywano prób z osobami, przyzwyczajonemi pisać pochyło, stąd niewłaściwe wyniki. Prof. Ott zbadał w Lozannie 124 ludzi; z nich 11 pisało obydwoma sposobami jednakowo prędko, 98 prędzej prosto, a tylko 15 prędzej pochyło. Że tak być powinno, świadczy fakt, że przy pisaniu pochyłem ręka wykonuje 25 % ruchów więcej niż przy prostem.

Wniosek ogólny: Należy dążyć do najszybszego rozpowszechnienia w naszych szkołach pisma prostego, w pierwszym rzędzie przez uwzględnienie go w elementarzach.

Augustów. Franciszek Przyrowski.

## KILKA UWAG O PROWADZENIU ĆWICZEŃ PISEMNYCH.

Stosunkowo nieznaczne wyniki dawnego sposobu prowadzenia ćwiczeń były zapewne powodem, że współcześni pedagodzy specjalnie zajmują się kwestją, jak prowadzić ćwiczenia pisemne, by dały pewne konkretne rezultaty. Kiedy dawniej nauczyciel sam wyznaczał temat, treść i formę ćwiczenia i sam wykonywał główną pracę, dziś prawie jest odwrotnie. Dawniej praca napisana bezbłędnie, była ideałem, o współpracy wogóle mowy nie było. Zadaniem zaś uczniów było naśladować jak najwierniej wzór nauczyciela. Dziś najistotniejszą część pracy wykonują uczniowie sami, a samodzielność, produktywność, indywidualność i rzeczywistość — oto główne cechy nowej metody. I nasi pedagodzy silnie podkreślają sprawę wypracowań pisemnych. Ruch ten jednak rozbudził się mniej pod wpływem naszych dawnych pedagogów (Komisji Edukacji Narodowej i Trentowskiego), których wskazania i dziś nie utraciły na wartości, lecz jest raczej odbiciem myśli i zainteresowań Zachodu. Szczególnie w literaturze niemieckiej od kilku lat toczy się walka ze starą szkołą.

Jaki jest cel wypracowań pisemnych? Program ministerjalny określa cel ten w następujący sposób: „...poprawne wyrażanie się w piśmie w zakresie życia codziennego". Prof. Szober zaś twierdzi, że ćwiczenia te zdążać powinny do wychowania silnych

osobowości, umiejących niezależnie czuć i myśleć. Choć takie ujęcie ważnej tej kwestji uważam za zupełnie dobre, chciałbym przytoczyć tu jeszcze zdanie P. Müncha[1]), który żąda, aby wypracowania były samodzielną pracą uczniów, pracą, zapomocą której pragną podzielić się z kolegami i nauczycielem pewnemi postrzeżeniami względnie wiadomościami, niezależnie od tego, czy są im znane, bo na wszystko każdy z nich z innego patrzy punktu widzenia.

Przeglądając nasze metodyki wypracowań pisemnych, zauważyć można, że wszędzie mówi się o przygotowaniach pośrednich i bezpośrednich. Krańcowi jednak zwolennicy t. zw. wolnych wypracowań odrzucają bezwzględnie przygotowania, aby nie zdeprawować indywidualnej produktywności uczniów. Łudzą się oni nadzieją, że równocześnie z rozwojem umysłowym nastąpić musi samo przez się udoskonalenie stylu. Mniej skrajni natomiast, odrzucają również przygotowania bezpośrednie, a godzą się na pośrednie. Na czem ono — ich zdaniem — polega? Przedewszystkiem na samodzielnem gromadzeniu i porządkowaniu materjału. Uczniowie muszą przy każdej sposobności zapisywać dokonane postrzeżenia, z których później łatwo stworzyć można całość. Obok tego przypadkowego gromadzenia materjału, przyzwyczaić się muszą do celowego wykonywania tej pracy. Jest to pogląd P. Fickera[2]) na przygotowania pośrednie. Na rozwój zaś stylu wpływać radzi tylko pośrednio, przez rozwijanie poczucia językowego, powiększanie słownika i znajomości form językowych. Ćwiczenia pisemne — według niego — rozpocząć należy w następujący sposób: dzieci zaobserwowały jakieś zdarzenie, które w klasie starają się przedstawić zapomocą rysunku. Nauczyciel wtedy polecić im może, aby rysunek objaśniły. Początkowo na objaśnienia te składać się będą jedynie wyrazy-zdania, a później dopiero całości logiczne. Kwestja ortografji i interpunkcji w zasadzie jest drugorzędna, bo przecież nauczyciel w każdej chwili objaśnić może pisownię poszczególnych wyrazów. Jest to również zgodne z zasadami prowadzenia nauki ortografji, która polega na uprzedzaniu błędów. Pośrednio do ćwiczeń przygotować też

[1]) P. Münch: „*Ein froher Führer zum guten Stil*". Lipsk 1926.
[2]) P. Ficker „*Freitätigkeit*". Lipsk 1926.

można uczniów przy omawianiu czytanek w ten mianowicie sposób, że dzieci najpierw układają plan, a następnie przy omawianiu ich trzymają się ściśle tego schematu, przez co od samego początku przyzwyczajamy uczniów do tego, że nigdy od tematu odbiegać nie będą, że jedno zdanie wypływać będzie z drugiego. To — rzecz jasna — odda nam znakomite usługi przy ćwiczeniach pisemnych, bo nie będziemy zmuszeni stosować szczegółowego planu, który zawsze krępuje twórczość ucznia. P. Münch tak ujmuje tę kwestję: „Układanie planu w niższych i średnich klasach jest niepotrzebne, w wyższych możliwe. Główny nacisk położyć należy na opowiadanie, a okaże się, że i bez planu dziecko w należyty sposób umie wyrażać swe myśli". Prof. Szober zaś zaleca, aby nauczyciel wspólnie z uczniami omawiał treść wypracowania i ułożył szczegółowy plan. W programie ministerjalnym natomiast (str. 69) czytamy: „Wypracowania pisemne wymagają pewnego przygotowania, t. j. zebrania materjału i obmyślenie planu. Dokonać tego winien uczeń samodzielnie, nauczyciel może być tylko kierownikiem". A. Szycówna[3]) znów zaleca czekać z ustaleniem planu, aż dziecko samo zrozumie potrzebę ułożenia myśli. Uważam jednak, że układanie planu nie przyczynia się zbytnio do rozwijania stylu, a dzieci wtedy jedynie dobrze pisać będą, gdy będą pisały o tem, co je najbardziej zajmuje. To jest alfą i omegą dobrego stylu.

W związku z tem poruszyć chciałbym sprawę, kto wyznaczać ma tematy. Nasi metodycy twierdzą, że ster pozostać musi w ręku nauczyciela, nie wyłącza to jednak dawania kilku tematów do wyboru, zależnie od warunków życiowych uczniów[4]), lub też pozwala na inicjatywę klasy z pozostawieniem ostatecznej decyzji u nauczyciela.[5]) Dwa są jeszcze poglądy na wybór tematów, a mianowicie: 1) uczniowie zawsze sami wybierają tematy, 2) nauczyciel wyznacza jedynie przedmiot, z zakresu którego pisać należy. Prowadząc w klasach niższych wypracowania pisemne, nigdy nie krępowałem uczniów w wyborze tematów, sami je sobie wybierali; w klasach wyższych częściej natomiast wyznaczałem

---

[3]) A. Szycówna: *Metodyka wypracowań pisemnych*, część II, str. 75.
[4]) *Program ministerjalny*, str. 65.
[5]) A. Szycówna: *Metodyka wypracowań pisemnych*, część II, str. 17.

tematy i osiągnąłem wyniki dobre; może i dlatego, że dzieci pisały już wypracowania pod koniec pierwszego roku uczęszczania do szkoły.

Dobry sposób prowadzenia ćwiczeń podaje P. Münch. Dzieli on klasy na grupy po trzech uczniów, którzy wspólnie wychodzą na przechadzkę celem zebrania materjału obserwacyjnego. Chłopcy zabierają z sobą notesiki i zapisują najważniejsze spostrzeżenia. Przyszedłszy do domu, raz jeszcze w myśli przeżywają wszystko, uzupełniają potem swoje spostrzeżenia, wspólnie układają zdania, a jeden z nich pisze. Następnego dnia odczytuje się pracę tę w klasie. Prócz wielkiego wpływu na rozwój stylu, pełno tam momentów wychowawczych. Kiedy już uczniowie przyzwyczaili się do dobrego obserwowania i kiedy sposób wyrażania polepszył się znacznie, uczniowie otrzymują ściśle określone zadania, które tak są ułożone, że obserwacje te służą jednocześnie jako pogadanki na lekcjach języka polskiego.

Żabikowo. Menzel.

## CZYTANIE W SZKOLE POWSZECHNEJ.

Programy ministerjalne nie wprowadzają do nauki szkoły powszechnej czytania jako osobnego przedmiotu naukowego. A sądzę, że obok godzin nauki polskiego, jako też innych przedmiotów, powinny być przeznaczone osobne godziny nauki czytania. Wprawdzie w czasie nauki różnych przedmiotów, czytamy także, ale wówczas jest czytanie tylko pomocniczym środkiem. Samo zaś czytanie ma na celu najlepsze wydoskonalenie tego środka do pobierania innych przedmiotów. I tak ja je rozumię. Dążyć więc należy do biegłego, poprawnego i wyrazistego czytania pisma i druku.

Uchwytną, że się tak wyrażę, korzyścią, jaką wynoszą dzieci ze szkoły powszechnej (mam tu szczególnie na myśli dziatwę wiejską) a pozostającą im na całe życie, to jest czytanie. Wszystko inne opuści zczasem umysł wieśniaka, (w większej lub mniejszej części) pozostaną odrobiny tylko, w najlepszym razie — czytanie jednak zostanie.

Ja osobiście uważam wogóle czytanie za pewnego rodzaju sztukę, szczególnie czytanie piękne, uważam też, że polega ono

na pamięci t. j. trwałem zachowaniu znaków mowy ludzkiej, na łączeniu w myśli tych znaków w wyrazy, zdania i okresy, wreszcie na odpowiednio do języka wygłaszaniu.

Są ludzie, którzy umieją nazwać i odróżnić znaki, a jednak nie nauczyli się czytać, bo nie nauczyli się sposobu łączenia znaków lub wyrazów w zdania. Są zaś inni, którzy w myśli wprawdzie łączą, ale płynnie czytać nie potrafią. Przyczyna tego leży w tem, że nie mogą oni objąć szybko wzrokiem liter, czy całych wyrazów. U innych znów jest ta pamięć do tego stopnia wydoskonalona, że zdania kilkowierszowe obejmują jednym rzutem oka i w myśli przeczytają. Wreszcie są i tacy, którzy myślą czytają znakomicie, ale głośne czytanie sprawia im pewne trudności i dlatego czytają „jakby po grudzie". Trudno im przychodzi oddawanie dźwięków mowy. W szkole powszechnej odróżnić należy trzy rodzaje czytania: mechaniczne, logiczne i estetyczne.

W mechanicznem czytaniu chodzi o wprawę w odczytywaniu wyrazów i zdań z należytem wygłaszaniem mowy. Od tego czytania zależy głównie czytanie logiczne i estetyczne. Jeżeli bowiem dziecko nie umie wyrazu, na który patrzy, z łatwością przeczytać, jakże może go akcentować i modulować?

Pamięć dzieci jest rozmaita. Różne wyrazy przedstawiają im trudności tak w zrozumieniu jak i w czytaniu, nawet na wyższych oddziałach nauki brak im pożądanej wprawy przy czytaniu takich ustępów, które po raz pierwszy czytają. Mechaniczne czytanie należy więc uprawiać ciągle, a osiągnie się je przez głośne i powolne czytanie, tudzież umiejętne pokierowanie odpisywaniem. W tym celu należy przyzwyczajać dzieci, by przy odpisywaniu odczytały naprzód cały wyraz lub zdanie, a potem dopiero odpisywały. Wówczas zmuszamy dziecko do trzykrotnego przeczytania: raz w myśli przed napisaniem, drugi raz w czasie pisania, a trzeci raz po napisaniu celem ewentualnego skorygowania błędu.

Na wyższych stopniach nauki nie bez korzyści — ale niezbyt często — będziemy zarządzać ćwiczenia szybkiego czytania. Przez takie czytanie zmusza się niejako pamięć do śpieszniejszej działalności — do reprodukcji na zawołanie.

Zdarza się często, że dzieci podczas czytania naciągają wyrazy do swej miejscowej gwary. Wady te należy tępić. Nie od rzeczy będzie też wspomnieć tu i o czytaniu pisma, do którego nie mamy żadnych osobnych podręczników, a przecież czytanie pisma należy też uprawiać. Są ludzie, którzy z wielkim trudem odczytują pisma drugich. Przyczyną tego jest, że nie mieli sposobności czytania różnych charakterów pisma. Jako podręcznik do czytania pisma służy w szkole pismo nauczyciela i pismo uczniów. Na wszystkich oddziałach nauki niech jak najczęściej przy każdej sposobności pisze nauczyciel dzieciom na tablicy, poprawia zadania, by oswoić młodzież z charakterem swego pisma i nauczyć je biegle odczytywać.

Do czytania pisma współuczniów należy dzieci wprawiać już od pierwszego oddziału nauki przez zmianę zeszytów początkowo z najbliżej siedzącym a potem z dalszych ławek. Dzieci wówczas chętnie odczytują pisma drugich, szukając zawzięcie pomyłek, które poprawiają. W ten sposób ma dziatwa sposobność do wprawiania się w czytaniu różnych pism, starając się równocześnie o dobre pisanie, bo kolega może zauważyć błąd.

Drugi rodzaj czytania, to czytanie l o g i c z n e, czyli właściwe akcentowanie wyrazów w zdaniach i uwydatnienie należyte znaków pisarskich. Już przy czytaniu mechanicznem należy zwracać baczną uwagę dzieci na należyte akcentowanie, które w polskim języku naogół jest łatwe. Właściwe akcentowanie wyrazów w zdaniach zależy od zrozumienia rzeczy czytanej. Reguł dzieciom podawać trudno — będzie ono polegało raczej na dobrym wzorze czytającego nauczyciela. Czytajmy więc dzieciom jak najczęściej, tonem podniesionym ten wyraz w zdaniu, o który głównie chodzi. Jeśli zdania są treścią opowiadania, czytać należy tonem obniżającym się, zdania rozkazujące — tonem podniesionym itd.

Znaki pisarskie to przestanki w mowie dla uchwycenia oddechu i do odpowiedniego zrozumienia myśli. Kończyć więc należy, gdzie jest kropka, przeczytać ostatni wyraz nieco zniżonym głosem, przez chwilkę stanąć jakbyśmy skończyli czytanie. Jeśli brak tchu, przy kropce mocniej nabrać wdechu. Wyraz, umieszczony przed przecinkiem, wymawiać nieco mocniej i króciutko przeciągając go, chwileczkę zatrzymać się, ale tak, by słuchający miał wrażenie, że czytanie nieskończone. Przed pytajnikiem —

jakby się sam uczeń kogoś o co pytał, itd. postępujemy z innemi znakami. Kto jednak czytanego zdania nie rozumie, ten nie odda tych znaków a więc czytać będzie nielogicznie.

Przez czytanie estetyczne wzbudzamy w słuchaczu to usposobienie umysłu, jakie autor rzeczy czytanej zamierza w nim wywołać. Dlatego żądać będziemy od czytającego dziecka naturalności w mowie, ruchach, czystej i wyraźnej wymowy i prawdziwego szczerego uczucia. Przesada psuje wrażenie. I tu praca nauczyciela jest wielka, bo ona opierać się musi tylko na dobrym wzorze czytającego nauczyciela, który dziecko będzie naśladować. Nauczyć musi nauczyciel melodyjności właściwej każdej mowie.

Stosownie do akcji musi też być sposób i głos czytającego. Można nim wyrazić zadowolenie, otuchę, rozmaitą wesołość, serdeczną, skrytą uciechę, różnego rodzaju żarty, odcienia smutku, uczucia trwogi, w końcu odwagę, pociechę lub ukojenie, rozwagę i stateczność, energję, niedołęstwo, zakłopotanie, pokrzywdzenie, obrazę, złość, oburzenie lub gwałtowność. Głos może też przybrać wyraz gorący, natchniony, ożywiony lub powolny; zimny, ospały, spokojny, rozważny lub też wygodny, znamionujący lekkomyślność, zamyślenie, naiwność lub zaufanie. Odpowiednim głosem zbudzić można szyderstwo, ironję lub uczucia sympatyczne. Głos może być wreszcie proszący, rozkazujący, opowiadający itp. Niewyczerpana skala tonów tkwi w głosie mowy ludzkiej.

Godziny nauki czytania uważam za jedną z najtrudniejszych, wymagające wiele pracy i trudu i dlatego dużego potrzeba przygotowania.

Jabłonów. W. Steliga.

## SPOSÓB NAUCZANIA KRAJOZNAWSTWA W ODDZIALE VI SZKOŁY POWSZECHNEJ.

Po zapoznaniu dzieci z ziemią jako całością, po przedstawieniu charakterystycznych krain drogą pomysłowych wędrówek w różnych kierunkach, od kraju ojczystego wychodzących, a więc po załatwieniu się z programem nauki dla oddziału V, przystępujemy w oddziale VI do nauczania poszczególnych krajów wzgl. części świata. Kraje te są „obce“ w ścisłem i dosłownem znaczeniu tego wyrazu, a jednak mamy dzieci z niemi bliżej „zapoznać“. Jest to zadanie niezbyt łatwe dla nauczyciela jak i dla ucznia:

od nauczyciela wymaga uprzedniego zapoznania się z danym krajem sam na sam, nim przystąpi do zapoznania z nim swych uczniów, od ucznia wymaga współpracy z nauczycielem i chętnego oddania się materjałowi nauczania. Przedmiot nauczania zaś, będąc obcy i leżący poza horyzontem umysłowym dziecka, wymaga osobnego potraktowania przez nauczyciela i przygotowania umysłu dziecka w kierunku przyswojenia sobie rzeczy obcych i dalekich.

Pierwszym zatem warunkiem do skutecznego zdobycia sobie wiadomości o krajach obcych jest posiadanie ścisłych i charakterystycznych wiadomości o kraju ojczystym, szczególnie o najbliższej okolicy dziecka, by przez porównywanie i przeciwstawianie okolic dalekich, nigdy niewidzianych, z okolicą szkoły, lub wiadomościami nabytemi w nauce o kraju ojczystym móc sobie wyobrazić kraje cudze. Krajobraz obcy stanie się zrozumianym przez porównanie z krajobrazem ojczystym, warunki rozwoju roślin, rozmieszczenia zwierząt i bytu człowieka w krajach dalekich zrozumieją dzieci tem łatwiej, im więcej będziemy się powoływali na podobne warunki, znane dzieciom z nauki o Polsce. Aby więc dopomóc dzieciom do zrozumienia krajów dalekich, należy powoływać się przy każdej sposobności na szczegóły dzieciom znane. Powoływanie się w toku nauki na kraj ojczysty nietylko że dopomoże nam do przedstawienia kraju obcego w świetle zrozumianem przez dzieci, lecz wykryje cały szereg wspólnych dla obu krajów interesów i przyczyni się do zrozumienia konieczności współpracy krajów i narodów oraz do uznania obupólnej zależności. Omawiając zatem kraje obce, przy każdym stwierdzimy, co nas łączy z nim, tak pod względem materjalnym — wywóz i przywóz towarów, rynek zbytu, emigracja — jak i pod względem duchowym: wspólne tradycje, dążenia, pokrewieństwo kultury, oddziaływanie wzajemne i ślady jego np. w mowie. Nie poprzestaniemy tylko na teraźniejszości, ale powtórzymy i zestawimy to wszystko, co powiedzieliśmy o stosunku kraju ojczystego do obcego w nauce historji. Dopiero należyte poznanie np. położenie kraju wobec Polski lub wobec innych krajów, z któremi mieliśmy stosunki w przeszłości, przyczyni się do zrozumienia wspólnych interesów, wspólnych dążeń i konieczności dalszej zgodnej współpracy w interesie obu narodów. Z okazji ustalania obupólnych wpływów nie grzeszmy zbytnią skromnością co do wpływów kultury

naszej na narody ościenne tak w historji jak i w dobie obecnej. Wykażmy raczej wpływy pracy polskiej na arenie międzynarodowej i możliwość rozwoju polskiego przemysłu i handlu na rynku światowym. Oczywiście, że wszystkie dane powinny być zgodne z faktami.

Dalszym momentem, którego uwzględnienie w tym oddziale jest możliwe a do zrozumienia całokształtu już nietylko kraju jako takiego, ale zwłaszcza pracy człowieka na pewnej części kuli ziemskiej konieczne, jest równoczesne traktowanie i przyrody kraju i kultury ludzkiej i wykazanie wzajemnych wpływów. Zatem ośrodkiem zainteresowania musi być człowiek w roli panującego nad przyrodą kraju i urabiającego i stosującego ją do własnych potrzeb lecz i niemniej zależnego właśnie od tejże przyrody, która pod niejednym względem na człowieku wyciska swe piętno a pracy jego wskazuje kierunek i wykreśla granice. Stawiając człowieka i jego pracę na pierwszy plan, nauka geografji przestaje być opisem tylko ziemi, staje się nauką kultury i cywilizacji, wykazuje bowiem rozwój ludzkości w pewnych naturą kraju zakreślonych granicach. Tak nauka geografji zbliża się do historji, uzupełnia ją, tłumacząc i wyjaśniając niejedne tajniki w życiu narodu, w rozwoju kraju, w dążeniach narodów. Bliższe zapoznanie się z położeniem pewnego kraju względem sąsiadów, rywalizujących o lepsze położenie geograficzne ze względów strategicznych czy gospodarczych, wytłumaczy nam ich stosunek w historji i rolę, jaką odgrywały w świecie poprzez całe wieki. Podnosząc moment pracy człowieka w pewnej ograniczonej krainie, nie należy popaść w jednostronność, t. j. w bałwochwalcze traktowanie jedynie geografji politycznej. Geografja polityczna raczej powinna budować na geografji fizycznej jako na podstawie mniej zmiennej, na platformie, na której ukazuje się życie człowieka w jego dziełach i jest zrozumiane jedynie w łączności z ziemią rodzinną. Z tego, co dotąd powiedziano, wynika, że szczególnie w szkole powszechnej niema miejsca i czasu na szerokie dociekania z dziedziny geografji fizycznej, co jednak nie wyklucza zwracania uwagi uczniów na cechy charakterystyczne danego kraju co do budowy powierzchni jak i powstania poszczególnych krain, przyczem należy polegać na faktach, nie teorjach i przypuszczeniach.

Żądanie wykrywania zależności pracy człowieka od przyrody kraju jak i zmiany krajobrazu od tejże pracy przyczynia się do

stosowania dociekań i wydawania sądów ze strony uczniów, czyni naukę rozumową, rozwija zatem umysł i działa pobudzająco na wyobraźnię dziecka. Tak uprawiana nauka geografji nie nudzi, bo stawia dość wysokie żądania pod względem samodzielności ucznia. Doceniając dodatni wpływ takiego sposobu nauczania, żądamy, aby całokształt nauki ułożono według zasad samodzielności w pracy ucznia. Raz na zawsze więc zrywamy z ustaloną dyspozycją, rozpoczynającą się od „podania“ granic a kończącą się na wyliczaniu miast. Na miejsce stałej dyspozycji ustalamy dla każdej lekcji odrębny porządek, w jakim pragniemy omówić dany kraj, przyczem na czele lekcji postawiamy charakterystyczne dla danego kraju zagadnienie, a materjał nauczania staramy się dostosować do zagadnienia, kierując pracą ucznia tak, aby rezultat nauki był odpowiedzią na wstępne zagadnienie.

Nauka geografji w oddziale VI odbywa się ściśle na podstawie mapy i globusu i stosuje rysowanie przez dzieci mapek odręcznych, do których kontury sporządza nauczyciel zapomocą kalki lub powielacza mapek. W ten sposób opracowany materjał — a opracowany wszechstronnie, bo ustnie, piśmiennie i w rysunku — ilustrowany w miarę możności dobremi obrazkami, utrwali się w pamięci dzieci. Celem pewniejszego utrwalenia materjału przeprowadzamy od czasu do czasu lub przy nasuwającej się okazji porównywanie z innemi krajami, co nietylko przyczynia się do tem łatwiejszego zapamiętania, ale ponadto daje sposobność do wyłuszczania zdań uogólniających zjawiska geograficzne, np. wpływ położenia kraju na klimat, na zatrudnianie mieszkańców itd.

Program ministerjalny podaje materjał dla oddziału VI nie we wszystkich punktach szczegółowo, pozostawia mianowicie dużo swobody w nauce o Europie, żąda jedynie specjalnego uwzględnienia państw sąsiadujących z Polską. Na więcej szczegółowe omówienie więc zasługują pod tym względem: Niemcy, Rosja, Czechosłowacja i Rumunja. Niemniej jednak ważne są Francja i Anglja, pierwsza jako sojuszniczka Polski, druga z uwagi na jej znaczenie w świecie. Dla osobliwości krajobrazu należałoby do szeregu tych krajów doliczyć Włochy i Skandynawję. Z resztą krajów załatwiamy się więcej pobieżnie.

Rogoźno. Aleksander Urbański.

# DŻDŻOWNICA.

(Lekcja w klasie III.)

Uwagi wstępne: Przygotowaniem do tej lekcji była poniekąd wycieczka na pole, która właściwie inny miała cel, mianowicie zapoznanie uczniów z orką, pługiem, kamieniami polnemi itd. Przy tej sposobności przyniesiono kilka wyoranych pędraków i dżdżownic oraz bryłę ziemi, które następnie przechowano w klasie. W międzyczasie przerobiono w lekcjach przyrody temat: Dlaczego trzeba ziemię orać i bronować? W ostatniej lekcji włożyli uczniowie na moje polecenie kilka dżdżownic do słoika z ziemią, którą potem ubili i na której wreszcie rozsypali kawałki słomy i suchych liści, poczem słoik papierem owinęli i zawiązali. W końcu prosiłam, by chłopcy na przyszłą lekcję przynieśli jeszcze kilka dżdżownic. W następnej lekcji przystąpiłam do właściwego tematu, który w skróceniu podałam wyżej i który — według programu ministerjalnego dla szkół powszechnych, siedmioklasowych — brzmi następująco: Kto pomaga rolnikowi w spulchnianiu gleby? (Dżdżownica.) Opis zewnętrznej budowy dżdżownicy. Jak się porusza, gdzie żyje, czem się żywi? Dlaczego jest użyteczna? Dżdżownica jest robakiem.

Dodać tutaj jeszcze muszę dla lepszego zrozumienia sprawy, że lekcja odbyła się w gabinecie fizyczno-chemicznym, o urządzeniu, którego dodam kilka słów przy końcu niniejszej pracy.

## Tok lekcji.

I. Sprawozdanie z odbytego doświadczenia. Na stole stoi słoik z dżdżownicami. Opowiedz, coście robili przy końcu ostatniej lekcji. Uczniowie opowiadają. Jeden z nich użył w trakcie opowiadania wyrazu glista, który został poprawiony przez kolegów na znany z poprzednich lekcyj względnie wycieczki, dżdżownica. — Powtórz jeszcze raz, jaka była powierzchnia ziemi w słoiku i co na niej się znajdowało. (Ziemia była ubita i wygładzona, a na niej były kawałki słomy i suchych liści.) Jaka więc i teraz powinna być ziemia w słoiku? (Ubita i wygładzona.) Zobaczymy, czy tak naprawdę jest. Otwórz słoik.

II. Obserwacja i dyskusja. Dzieci, ciekawością przejęte, zaglądają do słoika. Kilka palcy idzie wgórę. Pokazuję otwarty słoik wszystkim uczniom. A ci zaczynają niebawem

opowiadać swe spostrzeżenia. (Na powierzchni ziemi widzę — dosłownie — dziurki i grupki ziemi.) Zapewne też wiecie, skąd one się wzięły. (Dżdżownice je zrobiły.) Powiedz to inaczej. (Dżdżownice zluźniły ziemię.) Co powiesz o tem, coście włożyli do słoika? (Słomy niema, jest tylko trochę suchych liści.) Włożyliście dość dużo kawałków liści, a teraz jest ich tak mało. A słomy niema wcale. Jakie to pytanie nam się nasuwa teraz? (Co się stało ze słomą?) Nad tem będziemy teraz myśleć, żeby znaleźć odpowiedź na to pytanie. (Po chwili padają takie odpowiedzi: Dżdżownice zjadły słomę. Słoma wpadła w dziurki itd.) Korzystam z ostatniej odpowiedzi. Może być, że jakiś kawałek wpadł do dziurki. Ale jednak niewszystko, coście włożyli, mogło wpaść do ziemi. Ponieważ jeszcze nie było widoku, że dzieci samodzielnie rozwiążą powyższe zagadnienie, rzuciłam zapomocą epidjaskopu na ekran rycinę, (z podręcznika przyrodniczego: Janusza Dyakowskiego: „Początkowa nauka o przyrodzie“, dla III oddziału szkół powszechnych, str. 10), przedstawiającą dżdżownice, które wciągają do swych ganków roślinki z powierzchni ziemi, znajdującej się w słoiczku. (Przedtem oczywiście kazałam chłopcom usiąść, światło elektryczne zakręcić, wzgl. zgasić i okna zasłonić.) Odpowiedź jest jasna. (Dżdżownice wciągnęły i w naszym słoiku słomę i liście do ziemi.) Powiedz to dokładniej — wskazuję laską na rycinek. (Dżdżownice wciągnęły słomę i suche liście do swych ganków.)

U o g ó l n i e n i e. To, co dżdżownice tutaj zrobiły, to gdzieindziej też robią. Powiedz zatem, co dżdżownice robią ze suchemi i zgniłemi resztkami roślin. (Dżdżownice wciągają suche i zgniłe resztki roślin do swych ganków.) Może kto z was się domyśli, w jakim celu one to robią. (Dżdżownice jedzą te resztki roślin.) Wymień więc, czem się dżdżownice żywią. (Dżdżownice żywią się suchemi i zgniłemi resztkami roślin.) Powtórz jeszcze raz, czem się dżdżownice żywią. — Wszyscy. — To sobie dobrze zapamiętajcie, bo później jeszcze raz o tem mówić będziemy.

P i e r w s z y  w y n i k, zdobyty drogą obserwacji: *Dżdżownica żywi się suchemi i zgniłemi resztkami roślin.*

Wszyscy z was wiedzą, skąd przynieśliśmy dżdżownice, znajdujące się w słoiku. (Przynieśliśmy je z pola.) Wymień mi

teraz miejsce, gdzie ty znalazłeś te dżdżownice, które dziś przyniosłeś do klasy. (Znalazłem je w ogrodzie, na łące — dosłownie: na „fogielce“, z niemieckiego „Vogelwiese“ — itd.) Określ dokładniej, gdzie je tam znalazłeś. (Znalazłem dżdżownice w ziemi.) A więc tam, gdzie żyją. Powiedz zatem gdzie dżdżownice żyją.

Drugi wynik, zdobyty również zapomocą obserwacji: *Dżdżownice żyją w ziemi.*

Wymień jeszcze raz, gdzię dżdżownice żyją i czem się żywią. Następuje teraz ujęcie pierwszego i drugiego wyniku w jedną całość. W międzyczasie odsłonięto okna, wykręcono światło, a jeden z uczniów rozdzielił przyniesione dżdżownice, po jednej na każdym stole, dla 3—4 chłopców. Następuje dalsza obserwacja. Przypatrzcie się teraz dobrze dżdżownicom, jak wyglądają. Możecie też lekko palcem przesunąć po ich grzbiecie. Dla lepszej obserwacji pracuje kilku uczniów ze szkłem powiększającem. Kto z was coś zauważy i powiedzieć może, zgłosi się. (Padają po chwili takie mniej więcej zdania: Dżdżownica jest długa, okrągła. Dżdżownica ma „pierścianki“ i włoski. Kolor. (Dżdżownica jest koloru bladoróżowego. Dżdżownica rozciąga się jak harmonika. Dżdżownica jest mokra i śliska itd.) Czego dżdżownica nie ma? (Oczu i nóg.) Powyższe odpowiedzi prostuję, uzupełniam, pisząc na tablicy wyrazy jak szczecinki, śluz, siodełko, przyczem w odpowiedniej chwili odwracam tablicę z rysunkami, wykonanemi w przerwie przez ucznia z klasy VII, a przedstawiającemi szczecinki oraz siodełko w powiększeniu. — Rysunek według podręcznika J. Domaniewskiego. — Wreszcie dzieci opisują dżdżownicę. (Mów o kolorze i kształcie, o powierzchni ciała dżdżownicy itd.) I otóż:

Trzeci wynik: *Dżdżownica jest barwy różowej. Ciało jest wydłużone i składa się z dużo pierścieni. W przedniej części ciała widać zgrubiałe pierścienie. Miejsce to nazywa się siodełkiem. Powierzchnia ciała jest pokryta małemi szczecinkami, wilgotna i śliska. Ułatwia to dżdżownicy oddychanie. Dżdżownica oddycha całą skórą, bo niema płuc. Dżdżownica nie posiada nóg i oczu.*

Połóżcie teraz dżdżownice na stole i przypatrzcie się, jak się będą poruszać. (Dżdżownica się wpierw rozciąga). A potem? (Potem się zapiera swem ciałem). Powiemy, że się zaczepia. Może wiecie, czem się zaczepia. Wskazuję na rysunek,

jeśli dzieci nie dadzą trafnej odpowiedzi. (Dżdżownica zaczepia się szczecinkami). A co robi w końcu? (W końcu pociąga resztę ciała za sobą). Powiedz jeszcze raz, co dżdżownice robią przy poruszaniu się. (Przy poruszaniu się dżdżownice się rozciągają, zaczepiają szczecinkami o ziemię i pociągają resztę ciała za sobą. Wszyscy.

Czwarty wynik: *Przy poruszaniu się dżdżownice się rozciągają, zaczepiają się szczecinkami o ziemię i pociągają resztę ciała za sobą.*

Następnie porządkowy zbiera wszystkie rozdane dżdżownice. Teraz rzucam — ze względów technicznych wcześniej tego uczynić nie było można — na ekran ryciny z podręcznika J. Domaniewskiego (Przyroda dla III oddziału szkół powszechnych. Część II: Rycina 7, która przedstawia: A: dżdżownicę w całości. B: przednią część ciała dżdżownicy. C: szczecinki, znacznie powiększone. D: siodełko. — Po wyświetlaniu uczniowie powtórnie się ustawiają przy jednym stole. Pokazuje im raz jeszcze słoik z dżdżownicami, obracając go wolno na wszystkie strony. Przypatrzcie się teraz tej ziemi w słoiku i tej bryle, którą przynieśliśmy także z wycieczki. (Uczniowie stwierdzają tu i tam dziury i ganki). A przedtem już widzieliście coś na powierzchni ziemi w słoiku. (Widzieliśmy grupki ziemi). Stwierdziliśmy już, skąd one pochodzą. Powtórz nam to jeszcze raz. (Te grupki ziemi dżdżownice wyrzuciły). To więc praca dżdżownic. A ta praca dżdżownic podobna jest do pracy kogoś innego, który także podobnie przerzuca ziemię. (Ta praca podobna jest do pracy rolnika). Powiedz nam, dlaczego rolnik ziemię orze. (By ją zluźnić, spulchnić). Kto mu przy spulchnianiu ziemi pomaga? (Dżdżownica pomaga rolnikowi przy spulchnianiu ziemi). Powtórz to jeszcze raz. — Wszyscy.

Piąty wynik: *Dżdżownice pomagają rolnikowi przy spulchnianiu ziemi.*

Dzieci odchodzą na swe miejsca. Dżdżownice pomagają wiec ludziom swą pracą. One dają nam więc pewien pożytek. Powiedz to inaczej. (Dżdżownice są pożyteczne). Udowodnij to. Niewszyscy o tem jednak wiedzą. Są i tacy ludzie, którzy myślą, że dżdżownica jest szkodliwa. A nawet ją o coś posądzają. (Że objada korzenie). A co ty na to powiesz? (Dżdżownica nie ob-

jada korzenie, bo się żywi zgniłemi i suchemi liśćmi). Powiedz jeszcze raz, dlaczego dżdżownica jest użyteczna. — Wszyscy.

Szósty wynik: *Dżdżownica jest użyteczna, bo pomaga rolnikowi spulchniać ziemię.*

Na dżdżownice dzieci mówią często błędnie, inaczej. (Glizda, robak). Glizda jest całkiem źle. Mówi się poprawnie glista — piszę na tablicy. Dżdżownica to jednak nie glista. Glista, to zupełnie inne stworzenie. Dżdżownica należy do robaków, bo jest robakiem. Powtórz, czem jest dżdżownica. — Definicję z rozmysłem opuszczam. — Wszyscy.

Siódmy (i ostatni) wynik: *Dżdżownica jest robakiem.*

III. Zebranie w całość. Powtórzmy teraz wszystko, co z dzisiejszej lekcji sobie zapamiętaliście. Wymień wpierw, o czem dzisiaj mówiliśmy. Piszę na tablicy pytania w kolejności, podanej w programie ministerjalnym.

Dżdżownica.

1. Kto pomaga rolnikowi przy spluchnianiu ziemi?
2. Opisz, jak wygląda dżdżownica.
3. Jak się dżdżownica porusza?
4. Gdzie dżdżownica żyje?
5. Czem się dżdżownica żywi?
6. Dlaczego dżdżownica jest pożyteczna?
7. Czem jest dżdżownica?

Po napisaniu każdego pytania uczniowie powtarzają odpowiedzi, które w domu napiszą do specjalnych zeszytów.

IV. Zajęcia (klasowe i domowe). Odpiszecie teraz pytania. W domu napiszecie na te pytania odpowiedzi i przeczytacie w książce do czytania — Pfauówna i Rossowski. Część II. — na stronie 5.: Orka. Kto chce, może w zeszycie przyrodniczym narysować dżdżownice, słoik z ziemią i gankami lub coś innego z tego, o czem się dzisaj uczyliście.

Uwagi końcowe: A teraz kilka słów o urządzeniu gabinetu fizyczno-chemicznym. Lekcja powyższa odbyła się w nim — nie w gabinecie przyrodniczym — z powodów technicznych. Zachodziła bowiem konieczność posługiwania się podczas lekcji epidjaskopem. Aparat ten, tworzący ze skioptykomem jedną całość, ustawiony jest na specjalnym stole w pokoiku obok gabinetu i rzuca zapomocą prądu elektrycznego przez otwór w murze

10—20-krotnie powiększone obrazy na ekran, t. j. białą ścianę, zupełnie — filcowemi zasłonami — zaćmienionego gabinetu.

Epidjaskopem rzucać na ekran (projektować) można wszelkiego rodzaju nieprzezroczyste obrazy i ryciny z książek, gazet, czasopism, nadto mapki, kartki, fotografje, plany, wykresy, statystyki, nuty, teksty, pisma itd. i w ten sposób nietylko ułatwić uczącemu i uczniom naukę w każdym przedmiocie, ale ich do twórczego wysiłku pobudzić i im pracę uprzyjemnić.

Skioptykom służy wyświetlaniu przezroczom i nie jest niczem innem jak ulepszoną latarnią czarnoksięską (magika).

Użycie epidjaskopu w nauce stanowi wielki krok naprzód w nowoczesnem nauczaniu, na który jednak niestety nieraz trudno się zdobyć z powodu wysokiej ceny aparatu i braku odpowiedniego urządzenia technicznego w szkole.

Poznań. St. Czarnecka.

## Z NAUKI O POLSCE WSPÓŁCZESNEJ.

Uwagi wstępne: Program ministerjalny, mówiąc o metodzie nauki o Polsce współczesnej, podkreśla — jak wiadomo — silnie konieczność związania nauki z życiem. „Fakty znane lub możliwe do poznania przez dzieci mają być podstawą nauki. Należy wywoływać współdziałanie uczniów w ich doborze, pobudzić do wypowiadania własnych spostrzeżeń...“

„Punktem wyjścia ma być najbliższa okolica, ale z niej iść trzeba szerzej, obejmując całą Polskę...“ Innemi słowy program chce powiedzieć, że „szkoła nie powinna uczyć o życiu ale być samem życiem“ (Dewey). Temi uwagami metodycznemi kierowałem się przy układaniu niniejszych konspektów lekcyjnych.

Stąd też zmuszony byłem siłą rzeczy za punkt wyjścia przyjąć gminę wiejską czy miejską, jako najlepiej dzieciom znaną, jako pozostającą bezpośrednio w związku z ich życiem. Że jednak sposób funkcjonowania tejże, mimo swej bezpośredności jest dzieciom za mało znany, przeto uważałem za konieczne, ośrodkiem tych lekcyj uczynić samorząd szkolny. Wychodzę bowiem z założenia, że bez samorządu szkolnego jest rzeczą niesłychanie trudną materjał ten przepracować.

Przyjmuję tedy zasadę, że istnieje w szkole samorząd, począwszy już od kl. IV-tych ewentualnie V-tych, zorganizowany tak, że wszystkie klasy prócz tego, że mają wewnątrz swej klasy gminę szkolną, (nazwijmy ją klasową), wysyłają delegatów (posłów) do Naczelnego Zarządu, który to Zarząd na terenie danej szkoły obejmuje całokształt spraw samorządowych. Projekty poniżej podanych lekcyj są ułożone w ten sposób, że pierwsza lekcja poświęcona jest zapoznaniu się z gminą wiejską, i ta jest opracowana szczegółowiej, druga gminie miejskiej, trzecia samorządowi powiatowemu. Następna lekcja powinna być poświęcona samorządowi wojewódzkiemu itd. Tak też ujmuje zresztą program ministerjalny. Nie znaczy to jednak, żeby np. nauczyciel, uczący w mieście, wychodził od gminy wiejskiej, przeciwnie, winien punktem wyjścia uczynić gminę miejską, co jest w podanych projektach lekcyjnych łatwo do przesunięcia.

Lekcja I. Gmina wiejska.

1. Nawiązanie do uprzedniej działalności uczniów. (Samorząd w klasie i jego zadanie.) O czem radziliście na ostatniem zebraniu gminy szkolnej? (Nad przystrojeniem klasy, prenumeratą „Płomyka“, własną bibljoteką, sklepikiem uczniowskim, wycieczką itd.) Coście uchwalili, żeby móc to wszystko wykonać? (Płacić składki.) Kto ma zbierać składki? (Skarbnik.) Będziecie mieli pieniądze; a kto zajmie się wykonaniem tych uchwał? (Zarząd gminy.) A jeżeli cała szkoła urządza wycieczkę, albo cała szkoła chcę urządzić bibljotekę, kto się zajmie? (Delegaci wszystkich gmin t. zn. Zarząd Naczelny — Główny.)

2. Nowy materjał. a) Zadanie gminy wiejskiej, b) ustrój, c) rodżaje i różnice.

Kto się zajmie utrzymaniem budynku szkolnego? (Kierownik szkoły.) A kto utrzymaniem mostu na drodze z naszej wioski do wioski „N“? (Cała gmina.) Skąd kierownik i gmina bierze pieniądze? Przypuśćmy, że dzieci odpowiedzą rząd lub państwo, wtedy nauczyciel pyta: Czy wszyscy mieszkańcy korzystają z tej drogi? (Nie.) Kto tylko korzysta? (Gmina.) Więc kto powinien ją utrzymywać? (Gmina.) Czem jeszcze zajmuje się gmina? (Buduje szkoły, daje opał dla szkół, sprzęty szkolne, utrzymuje drogi, buduje przytułki, obsadza drogi drzewkami, buduje domy ludowe itd.) A skąd na to wszystko bierze pieniądze? (Z podatków

gminnych.) Kto to te podatki (składki) uchwala w waszej gminie szkolnej? (Walne Zebranie — wszyscy członkowie.) A w gminie wiejskiej? (Zgromadzenie gminiaków.) Kto należy do zgromadzenia? (Mieszkańcy gminy.) Czy wszyscy mieszkańcy gminy? (Jeśli dzieci nie wiedzą — nauczyciel podaje.) Kto przewodniczy na waszem zebraniu? (Wójt.) Kto na zgromadzeniu gminnem? (Też wójt.) Czy wasz wójt zawsze zbiera całą klasę na zgromadzenie? (Nie, czasami tylko zarząd.) A jak myślicie, czy wójt w gminie zawsze wszystkich zwołuje? (Nie.) Dlaczego nie? (Droga daleka, brak czasu itd.) Jeżeli nie idą wszyscy, to kogo wysyłają? (Swych przedstawicieli.) Co ci tam robią? (Radzą nad potrzebami gminy.) Jeżeli radzą nad potrzebami gminy, to jak ich nazwiemy? (Radą Gminną.) Kto wybrał waszego wójta? (Wszyscy członkowie gminy.) A kto wójta w gminie? (Wszyscy gminiacy czyli zgromadzenie gminne.) Kto wybiera Radę Gminną? (Też zgromadzenie.) Tu podać skład Rady.

Kto więc stoi na czele gminy wiejskiej? (Wójt i Rada Gminna.) Jeżeliby dzieci nie wiedziały, to naprowadzić przez analogię do samorządu szkolnego. Dlaczego postanowienia zarządu waszej gminy obowiązują Was? (Bośmy go sami wybrali i dali mu prawo uchwalania.) I jeszcze dlaczego? (Dlatego, że zarząd to robi, co jest dobre dla gminy.) Dlaczego więc postanowienia Rady Gminnej obowiązują gminiaków? (Bo także sami ją wybrali i Rada to uchwala, co potrzeba dla gminy.) Jeżeli Rada uchwala, to jaką więc władzą jest? (Uchwalającą.) Kto te uchwały wykonuje? (Zarząd gminy.) Kto tworzy zarząd gminy? (Wójt, sekretarz.) Jaką więc oni tworzą władzę, jeśli wykonują? (Wykonawczą.) Powiedzcie więc, w jaki sposób rządzą się gminiacy, jeżeli sami sobie wybierają cały zarząd gminy? (Sami.) Jeżeli się sami rządzą w gminie tak jak wy w klasie, to jak te rządy nazwiemy? (Samorządem.) Jakim? (Gminnym.) Dlaczego? — Czy Zarząd gminy wykonuje jedynie uchwały gminiaków? Jeżeli dzieci nie wiedzą, nauczyciel dopomoże pytaniami, że zajmuje się także spisem ludności, zbieraniem podatków państwowych, czyli wykonuje zarządzenia władz państwowych — administracyjnych.

Rodzaje gmin i różnice nauczyciel podaje formą akroamatyczną.

3. Zastosowanie. a) obowiązki gminiaków, b) ochrona przyrody.

Mówiliśmy o organizacji i zadaniach gminy wiejskiej. Powiedzcie, kiedy gmina dobrze to wszyztko wykona? Tu nauczyciel może się odwołać do sprawności gminy szkolnej i zależności tejże od dobrego wypełniania obowiązków przez poszczególnych członków gminy. — Z tego wyprowadzi wniosek opieki nad drzewkami zasadzonemi przy drodze, które stanowią własność gminy — a na które ich rodzice płacą podatki. (Oczywista, że może być zupełnie inne zastosowanie, zależnie od warunków danej szkoły.)

Lekcja II. Gmina miejska.

1. Nawiązanie. Powtórzenie o gminie wiejskiej.

O czem mówiliśmy w ostatniej lekcji nauki o Polsce współczesnej? (O gminie wiejskiej.) Powtórz, co wiesz o gminie wiejskiej! Kto więc rządzi gminą wiejską? (Wójt i Rada.) Kto ich upoważnił do tego rządzenia? (Sami gminiacy.) Jakieśmy nazwali dlatego te rządy? (Samorządem wiejskim — gminnym.) Jak myślicie, czy tylko wsie same się rządzą? (Nie, i miasta.)

2. Nowy materjał. a) Zadanie, b) ustrój, c) rodzaje gmin miejskich i różnice ich ustroju.

W tem miejscu drogą analogji, odwołując się do wiadomości dzieci o gminie wiejskiej i wiadomości o mieście, jak np. utrzymywanie przez miasto szkół, bruków, ulic itd. dojdzie nauczyciel do stwierdzenia, że istnieje również samorząd miejski. Dlaczego nazywamy to samorządem miejskim? (Bo w mieście.) Jakie zadanie ma samorząd miejski? Wylicz! Nauczyciel opowie dzieciom o tych czynnościach samorządu miejskiego, o których dzieci z powodu zbyt skąpej znajomości miasta nie wiedzą, np. utrzymywanie szpitali, przytułków, łazienek, szkół zawodowych itd.

W dalszym ciągu drogą analogji do ustroju gminy wiejskiej omówi nauczyciel ustrój gminy miejskiej, wykazując podobieństwa i różnice. A więc: tu i tam rada, wybrana przez gminiaków, jako władza uchwalająca potrzeby. Skład Rady Miejskiej zależny jest od liczby mieszkańców (od 12 do 120); zarząd gminy wiejskiej: wójt i sekretarz; zarząd gminy miejskiej: wójt, zwany burmistrzem względnie prezydentem z ławnikami, przyczem Zarząd gminy

wiejskiej wybierają gminiacy, a Zarząd gminy miejskiej, zwany inaczej Magistratem, Rada Miejska.

Rodzaje gmin miejskich i ich ustroje poda nauczyciel formą akroamatyczną.

3. Zastosowanie. Tu nauczyciel może omówić sposób zachowania się dzieci na wycieczce do przyrody jako dobra publicznego, lub do tych objektów w mieście, które powstały wysiłkiem zbiorowym samorządu miejskiego. Sposób pozostawiam indywidualności nauczyciela.

(Uwaga. Trzecia lekcja, ujęta w podobny sposób, dotyczy „Samorządu powiatowego“. Red.)

Gdynia. Stanisław Burzyński.

# SPRAWY SZKOLNE ZAGRANICĄ.

## TURCJA.

SZKOLNICTWO W TURCJI. Jak wszędzie, tak i w Turcji, nauczanie po wojnie światowej uległo gruntownej zmianie. Cel, wytknięty dla szkoły, był dawniej wyłącznie religijny: wychowanie wiernych mahometan. Dziś stawia się wychowanie narodowe na pierwszy plan. Ażeby ten cel osiągnąć, rząd turecki stara się zakładać jak najwięcej szkół własnych, ponieważ istnieje dużo szkół, założonych przez Francuzów i Anglików.

Nauczanie jest powszechne, obowiązkowe i bezpłatne. Nauka trwała dawniej 6 lat, dziś po miastach istnieją szkoły 5-klasowe, ale na wsi 3-klasowe muszą wystarczyć, gdyż młodzież zatrudnia się już wcześnie przy pracy rolnej. Do uczęszczania do szkoły jest dziecko obowiązane od 7-go roku życia.

Przedmioty, uczone w szkołach tureckich, są w 3 niższyzh klasach te same jak i w Polsce (z wyjątkiem religji), w 4 i 5 klasie dochodzi historja, geografja i geometrja. Obcych języków dziecko w szkole powszechnej się nie uczy. Zato w szkole średniej obowiązuje jeden z następujących języków: francuski, niemiecki lub angielski. Ponieważ nauka języków nowożytnych nie stoi na wysokim poziomie, młodzież turecka chętnie uczęszcza do szkół, założonych przez obcokrajowców.

Do wykształcenia nauczycieli szkół powszechnych służą seminarja nauczycielskie 5-letnie (dawniej tylko 3-letnie). Na pierwszy kurs przyjmuje się uczniów szkoły powszechnej bez egzaminu, tylko w razie większego napływu kandydatów przeprowadza się egzamin. Nauka, pobierana w seminarjum, jest bezpłatna, zato każdy wychowanek musi się zobowiązać do 8-letniej służby w szkolnictwie państwowem. Dawniej każdy student miał prawo do nauczania, dziś tylko absolwent seminarjum (po turecku: muallim mektebi). Wszystkie szkoły — czy powszechne czy seminarja — są koedukacyjne, również kolegja nauczycielskie są mieszane.

Nauczyciele są urzędnikami państwowymi. Pobory dla początkującego nauczyciela wynoszą obecnie miesięcznie 60—70 funtów tureckich (275—315 zł), kierownicy szkół otrzymują specjalny dodatek w wysokości 10 funtów (45 zł) miesięcznie.

Charakterystyczne dla zmaterjalizowanej młodzieży tureckiej jest stosunkowa mała ilość organizacyj kulturalnych, np. w Smyrnie istnieje więcej klubów sportowych niż oświatowych. Największe znaczenie z ostatnich ma stowarzyszenie narodowe: „Odża-gi" (Ognisko). K. Majorkiewicz, Czersk.

# WYCINKI.

## Kto zasługuje na to, by go nazwać inteligentnym?

Żadnym chyba epitetem w ocenie wartości swego „bliźniego" nie szafuje się bardziej rozrzutnie i... nieopatrznie, jak określeniem „inteligentny", lub „pozbawiony inteligencji", „umysł lotny" — lub „z trudem orjentujący się" itd.

Ale czem — w znaczeniu najpopularniejszem, dostępnem szerokim masom, — mierzy się wogóle „inteligencja", jaki jest jej probierz, jaka miara zwykła?

Norweski psycholog, Harald K. Schjelderup, poświęcił tym właśnie rozważaniom swą bardzo ciekawą pracę, w której usiłuje podzielić skalę inteligencji człowieka na stopnie i... ponumerować to, co dotychczas istniało, jako pojęcie nieuchwytne i nie poklasyfikowane. Kiedy wolno używać określenia „inteligentny" w zastosowaniu do człowieka?...

Norweski psycholog stwarza na ten cel zupełnie sprecyzowaną formułę, która brzmi:

*„W tych wypadkach, kiedy jednostka na podstawie posiadanego doświadczenia i z jego pomocą jest w stanie stworzyć sytuację, której jest panem, lub też nie czuje się zaskoczona nieprzewidzianym jej obrotem — możemy mówić, iż mamy do czynienia z „inteligencją".*

Ale i w tym wypadku zachodzą tak wybitne różnice stopnia inteligencji, że trzeba stworzyć jakieś stopniowanie „typu" i „charakteru" owych cech, które sprawiają, iż jedną osobę możemy nazwać „inteligentną", inną — nie.

Dla dokonania „pomiaru" inteligencji doświadczalna psychologja zna bardzo wiele metod. Są one wszakże dość skomplikowane, wymagają specjalnych przyrządów i badań.

Harald K. Schjelderup proponuje użycie następujących, istotnie bardzo prostych — a ponoć — niezawodnych sposobów dla „wymiaru" inteligencji.

Zadaje się oto danej osobie pewne zadanie do wypełnienia, polegające na tem, że należy w dwóch naczyniach, z których jedno ma pojemność trzech litrów wody, drugie — pięciu, zmieścić dokładnie siedem litrów wody. Mało inteligentny osobnik, będzie liczył na przypadek lub swą nieomylność i... na chybił-trafił naleje do obu naczyń „na oko" tyle wody, ile będzie uważał za stosowne. Oczywiście, omyłki, i to nawet bardzo rażące, są nieuniknione.

Inteligentny natomiast zacznie się zastanawiać i w naprężonej pracy mózgu, swej wynalazczości, będzie szukał sposobu rozwiązania tego prostego, skądinąd, zadania. Otóż proces i związany z nim czas, odrzucania projektów

niewykonalnych, przyjęcie możliwych, wreszcie decyzja i wykonanie — stanowią zdaniem norweskiego psychologa, dostateczne podstawy, aby wywnioskować o stopniu inteligencji osobnika, podlegającego próbie. Stosunkowo niezbyt „wykształcone“ — to znaczy bez żadnego niemal przygotowania naukowego — jednostki rozwiązywały wspomniane zadanie znacznie szybciej od... profesorów uniwersytetu i bardzo przytem pomysłowo. Oto, co po czterech minutach namysłu uczynił pewien handlarz uliczny: Napełnił wpierw wodą pięciolitrowe naczynie i przelewa do drugiego, wypełniając je całkowicie. W jednem naczyniu ma więc dokładnie pozostałość wynoszącą dwa litry. Z naczynia, zawierającego trzy litry wody, wylewa wszystko i przelewa do niego dwa litry wody z pierwszego naczynia. Pozostaje jedynie napełnić pięciolitrowe naczynie wodą i zadanie jest rozwiązane.

Ale jakie fantastyczne pomysły przychodziły do głowy niektórym osobnikom, wiele litrów wody zużyli, zanim oświadczyli, iż bez dokładnej miary jednolitrowej niepodobna rozwiązać tego zadania. Niektórzy, jak np. pewien profesor starożytnej filozofji, twierdzili, iż bez pomocy trzech jeszcze naczyń zadanie jest nierozwiązalne.

I oto na tym przykładzie prymitywnym dowodzi Schjelderup, iż nie wolno szafować bezkarnie określeniem „inteligentny“, gdyż często nawet w zastosowaniu go do bardzo wybitnych uczonych jest ono niewłaściwe!

Niektóre inne badania ujawniły w 12-letnich chłopcach taką wzmożoną intensywność inteligencji, z którą nie mogą konkurować, bez ujmy dla siebie, ich nieraz bardzo wybitni ojcowie. Ostrożnie więc z oceną inteligencji swych bliźnich, bo to może być bardzo — nieinteligentnie. (Głos Prawdy).

# RÓŻNE WIADOMOŚCI.

WYKŁADY PEDAGOGICZNE PRZEZ RADJO. Komisja wykładów pedagogicznych, działająca z upoważnienia władz szkolnych, organizuje następujące wykłady pedagogiczne przez radjo ze stacji nadawczej warszawskiej:

W poniedziałek dnia 1 X o godz. 17,35: prof. dr. Marceli Handelsmann: „Międzynarodowy kongres historyczny w Oslo“. W środę dnia 3 X o godz. 17,10: dr. Stanisław Tync: „Wycieczki w związku z nauczaniem języka ojczystego. W sobotę dnia 6 X o godz. 17,10: prof. Antoni Wójtow: „Międzynarodowy Kongres rysunkowy w Pradze“. W poniedziałek dnia 8 X o godz. 17,35: prof. Gustaw Wuttke: „Stanowisko geografji w szkole“. W środę dnia 10 X o godz. 17,30: prof. Franciszek Zawadzki: „Cele nauczania historji w szkole.“ W czwartek dnia 11 X o godz. 12,10: prof. Feliks Kotowski: „Ziemia złota i owoców Kalifornja.“ W sobotę dnia 13 X o godz. 17,10: dr. Marja Lipska-Librachowa: „Przegląd najnowszych wydawnictw pedagogicznych“. W poniedziałek 15 X o godz. 17,35: prof. Leon Płoszewski: „Lektura Wyspiańskiego w szkole“. W środę 17 X o godz. 17,10; prof. Władysław Szyszkowski: „Nowe warunki rozwoju literatury w Polsce niepodległej“. W czwartek 18 X o godz. 17,10: „O samorządzie w szkole“. (Wygłosi uczennica Państw. Gim. Żeńsk. im. Marji Konopnickiej). W sobotę dnia 20 X o godz. 17,10: naczelnik Michał Siwak: „Środki pomocnicze przy nauczaniu geografji“. K.

# PORADNIK BIBLJOGRAFICZNY

## PEDAGOGIKA, PSYCHOLOGJA.

**E. Claparède:** *Psychologja dziecka i pedagogika eksperymentalna.* Z dziesiątego wydania francuskiego przetłumaczyła M. Górska. Nasza Księg. Warszawa. 1927. 8°. Str. 429 + III nlb. (Bibljoteka Dzieł Pedagogicznych. Rok II. Nr. 10 i 11.) Zł 8,50.

Dzieło Claparèda jest w pierwszym rzędzie doskonałą szkołą naukowego ujmowania i rozwiązywania zagadnień, nie w oderwaniu jednak od życia, ale na żywem podłożu psycho-pedagogiki praktycznej i temu zawdzięcza swoją poczytność wśród nauczycielstwa.

Treść: Zagadnienia teoretyczne. Zagadnienia wiedzy stosowanej. Struktura i funkcja. Zagadnienia rozwoju. Psychologja ogólna, osobnicza, zbiorowa. Zagadnienia pedagogiczne. Patologja życia duchowego. Metody ogólne i specjalne. Wyjaśnienie i rozumienie. Wyjaśnienie działalności umysłowej dziecka. Wzrastanie fizyczne. Wpływ wzrastania fizycznego na czynności umysłowe. Zabawa. Naśladownictwo. Rola dziecięctwa. Kształcenie funkcjonalne. Zabawa i praca. Koncepcja psycho-biologiczna zainteresowania. Ewolucja zainteresowań.

**J. Wł. Dawid:** *Inteligencja, wola i zdolność do pracy.* Wydanie II z rysunkami w tekscie. Tom I. Nasza Księg. Warszawa 1926. 8°. Str. 208+VIII nlb. (Bibljoteka Dzieł Pedagogicznych. Rok I. Nr. 3.)

**J. Wł. Dawid:** *Inteligencja, wola i zdolność do pracy.* Wydanie II z rysunkami w tekscie. Tom II. Nasza Księg. Warszawa 1926, 8°. Str. 192 (Bibljoteka Dzieł Pedagogicznych. Rok I. Nr. 4.)

**J. Wł. Dawid:** *Inteligencja, wola i zdolność do pracy.* Wydanie II z rysunkami w tekscie. Tom III. Nasza Księg. Warszawa 1926. 8°. Str. 192 + 2 nlb. (Bibljoteka Dzieł Pedagogicznych. Rok I. Nr. 5.) Całość zł 12,—.

Treść: Tom I. Wstęp. I. Inteligencja: 1. Istota inteligencji. 2 Metody badania inteligencji. 3. Metoda przyczyn i skutków. Tom II: Rozwój myślenia. 4. Jak się kształci inteligencja. II. Wola. Tom III: III. Zdolność do pracy. 1. Metody. 2. Rodzaj pracy. 3. Zasób energji. 4. Pobudki pracy. 5. Typy pracy. 6. Praca jako źródło inteligencji i woli.

**P. Z. Dąbrowski:** *Nauka o dziecku.* Podręcznik do użytku seminarjów nauczycielskich i nauczycieli szkół powszechnych. Wydanie drugie. Ks.-Atl. 1928. 8°. Str. VIII nlb. + 200. Zł 5,40.

Książka ma charakter podręcznikowy. Cel jej jest przedewszystkiem natury praktycznej: aby przez spopularyzowanie dotychczasowych wyników badań nad dzieckiem, umożliwić nauczycielom objektywne zorjentowanie się w zagadnieniu, co to jest dziecko, a przez to umożliwić nauczanie i wychowanie, należycie oparte na zasadzie indywidualizacji. Książka zaopatrzona jest w 37 ilustracyj.

Treść: Pedologja (Potrzeba poznania rozwoju fizycznego i psychicznego dziecka). Rozwój fizyczny dziecka. Rozwój psychiczny dziecka. Uczucie i wola dziecka. Zakończenie.

**J. Dewey:** *Szkoła i dziecko.* Przekład H. Błeszyńskiej. E. Wende i Ska. Warszawa. 8°. Str. 168. (Wyczerpane.)

Dla lepszego zrozumienia tej pracy posłuchajmy, co pisze prof. E. Claparède w przedmowie do tej książki: Gdybyśmy pedagogikę J. Deweya scharakteryzować chcieli w jednem słowie, moglibyśmy powiedzieć o niej, że jest — zarówno, jak i psychologja jego, z której wyrasta — zasadniczo „dynamiczna".

Treść: Wstęp: Pedagogika J. Deweya. I. Zainteresowanie i wysiłek. II. Dziecko i programy nauczania. III. Cel nauki historji w nauczaniu początkowem. IV. Wychowanie a moralność.

**G. H. Green:** *Psychanaliza w szkole.* Z oryginału angielskiego przełoży Z. Ziembiński. M. Arct. Warszawa. 1928. 8° Str. 218 + 6 nlb. Zł 8,—.

Treść: Przedmowy. Wstęp. Marzenie na jawie. Zabawa. Sny. Skojarzenia wyrazów. Zainteresowanie. Introwersja. Ekstrawersja, Utożsamianie. Pomyłki, zapomnienia i przypadki. Zależność i płeć. Uwagi praktyczne. Bibljografja.

**A. Hamaïde:** *Metoda Decroly.* Tłumaczyła M. Górska. Nasza Księg. Warszawa. 1926. 8°. Str. 196 + 27 nlb. (Bibljoteka Dzieł Pedagogicznych. Rok I. Nr. 1.) Zł 5,—.

Pierwsze wrażenie, jakie narzuca się po przeczytaniu książki p. Hamaïde, to podziw dla rzetelnego trudu i pracy wychowawców. Monografje dzieci są najlepszym tego wysiłku wyrazem. Książkę ilustruje 25 rycin.

Treść: Słowo wstępne. Wstęp. Uzasadnienie pedagogiczne i metodyczne. Obserwacja. Czytanie. Nauka pisania. Wychowanie społeczne. Przykład stosowania metody. Monografja dzieci. Kwestjonarjusz odnoszący się do reakcyj wzruszeniowych dziecka. Zakończenie.

**W. James:** *Pogadanki psychologiczne.* Z drugiego wydania angielskiego przełożyła I. Moszczeńska. Wydanie IV. M. Arct. Warszawa. 1922. 8°. Str. 112. Zł 1,80.

Treść tej książeczki stanowią: Psychologja i sztuka nauczania. Prąd świadomości. Dziecko jako organizm czynny. Wychowanie i działanie. Potrzeba reakcji. Reakcje wrodzone i nabyte. Czem są reakcje wrodzone? Prawa przyzwyczajenia. Kojarzenie wyobrażeń. Zainteresowanie. Uwaga. Pamięć. Nabywanie wyobrażeń. Apercepcja. Wola.

**E. Key:** *Stulecie dziecka.* Przekład J. Moszczeńskiej. Wydanie III. Nasza Księg. 1928. 8°. Str. 240. (Bibljoteka Dzieł Pedagogicznych. Rok III. Nr. 14.) Zł 5,—.

Książka jej (t. j. E. Key) pełna głębokich i trafnych uwag o naturze dziecka i jego duchownym rozwoju, rzucająca przedewszystkiem bardzo jasne światło na to, co nazywamy wadami dziecka, może być i dziś jeszcze pożyteczna dla wszystkich wychowawców, ale nadewszystko dla rodziców.

**J. Melchertówna:** *Zagadnienia pedagogiczne.* Zarys podręcznikowy dla użytku seminarjów nauczycielskich. Ułożony według programu Min. W. R. i O. P. Księgarnia Naukowa — Lwów. 1928. 8°. Str. 164. Zł 6,—.

Treść: Cel wychowania. Możliwość i granice wychowawczego oddziaływania. U podstaw psychiki dziecka. Pojęcie charakteru. Wychowanie moralne. Oddziaływanie wychowawcze. Znaczenie uczuć dla wychowania i ich kształcenie. Czynniki, wychowujące człowieka w społeczeństwie współczesnem. Szkolnictwo w Polsce. Zadania szkoły powszechnej w kierunku wykształcenia przyszłego obywatela. Wpływ treści programów szkolnych na wychowanie. Wychowawcze znaczenie ćwiczeń fizycznych. Pobudzanie twórczości dziecka i wdrażanie do samodzielności. Znaczenie kierunku szkoły pracy. Znaczenie pracy ręcznej dla wychowania umysłowego, moralnego i społecznego. Radosna atmosfera ukochania życia, jako ważny czynnik wychowawczy. Życie w gromadzie i praca zbiorowa. Organizacje szkolne młodzieży. Dążenia do przystosowania organizacji wychowania szkolnego do indywidualnych celów poszczególnych grup uczniów i jednostek. Selekcja. Współpraca domu ze szkołą. Osobowość nauczyciela. Bibljografja.

**J. Ostrowski:** *Żywa szkoła.* Zarys organizacyjny i metodyczny przyszłej szkoły średniej. Gebet. i Wolff. Warszawa. 1927. 8°. Stron 268. Zł 7,—.

Treść: Cel wychowania. Narodowe cele wychowania. Szkoła encyklopedyczna. Etyka a psychologja. Środki wychowania. Nowa szkoła. Metody nauczania. Metody wychowawcze.

**J. Przyłuski:** *Szkoła pracy.* (Szkoła życia.) Wychowawcze znaczenie prac ręcznych w szkole i poza szkołą. Wydanie II. Nasza Księgarnia — Warszawa. 8⁰. Str. 58. Zł 0,50.

Treść: Pogląd na szkołę pracy. Wychowawcze znaczenie prac ręcznych. Wskazówki metodyczne. Psychologiczna wartość prac ręcznych. Społeczne znaczenie prac ręcznych. Prace ręczne pod względem utylitarnym i ekonomicznym.

**W. Stern:** *Inteligencja dzieci i młodzieży.* Z trzeciego wydania niemieckiego przetłumaczył Dr. T. Klimowicz. Ks.-Atl. Warszawa. 1927. 8⁰. Stron VIII + 447 + 1 nlb. Zł 18,—

Dzieło to, zdaniem tłumacza, nadaje się bardziej, niż jakiekolwiek inne, do wprowadzenia czytelnika polskiego w istotę zagadnień psychologiczno-pedagogicznych. Jest ono bowiem owocem nietylko myśli głębokiej i ogromnej erudycji, lecz i wielkiego umiaru i objektywizmu w traktowaniu zagadnień, cechy tak bardzo rzadkiej w przedstawianiu problematów, wrastających głęboko korzeniami w rdzeń struktury socjalnej.

Treść: Istota inteligencji, jej rodzaje i rozwój. Badanie inteligencji. Zastosowania i wyniki. Inteligencja i szkoła. Psychologiczne metody selekcji młodzieży szkolnej. Uzupełnienie.

**System daltoński w szkole polskiej.** (Sprawozdanie z rocznej pracy systemem daltońskim w Państwowem Żeńskiem Seminarjum Nauczycielskiem w Chełmie Lubelskim. Wydane z zapomogi Min. W. R. i O. P. Skład główny w Seminarjum Żeńskiem, Chełm. 8⁰. Stron 74 + 4 nlb. Zł 1,50

**W. Wetekamp:** *Samodzielność i radość twórcza w nauce i wychowaniu.* Przełożył Józef Mirski. Z 8 tablicami, Ks.-Atl. 1925. 8⁰. Str. 78 + 2 nlb. (Bibljoteka Przekładów Dzieł Pedagogicznych. T. II.) (Wyczerpane.)

Treść: I. Wyniki obecnej nauki w szkołach powszechnych. Wiedza a twórczość; praca bierna a twórcza. II. Pozorna a rzeczywista nauka poglądowa. Zmysł kinetyczny i zmysł dotyku a widzenie. Praca twórcza a uwaga. Wczesne przyzwyczajenie się do właściwej modły pracy. II. Samodzielna praca w wieku przedszkolnym. Zabawki. Zajęcia w gospodarstwie domowem. Przejście z domu do szkoły. Pierwsze początki nauki. Kształtowanie plastyczne. Rysunek. Wymawianie głosek. Pierwsza nauka czytania. Układanie pręcików. Tabliczki z literami. Czy tracimy czas wskutek tabliczek do czytania? Nauka czytania. Elementarz. Nauka rachunków. Nauka pisania. Co przemawia za późniejszem rozpoczęciem nauki pisania? Lekka ręka. Pismo prostopadłe. Sposób trzymania rączki. Pojedyńcze czy podwójne linje? Nauka zręczności. III. Doświadczenia; uwagi wstępne. Doświadczenia z nauki pracy. Sądy rodziców o wartości nauki pracy. Zebranie korzyści, wypływające z toku nauki. IV. Rysowanie i kształtowanie plastyczne na wyższych stopniach. Samodzielna praca w nauce matymatyki, przyrody i geografji. Nauka zręczności. Ćwiczenia uczniów w nauce fizyki, chemji i przyrody. Skąd wziąć czas? Przecenianie nauki języków. Samodzielna praca w dziedzinie czysto umysłowej. Większa swoboda w organizacji wyższych stopni. Przeciążenie. Plany naukowe i przepisy egzaminacyjne. Zakończenie.

## HISTORJA PEDAGOGIKI, SZKOLNICTWO.

**Epoka wielkiej reformy.** Studja i materjały do dziejów oświaty w Polsce XVIII wieku. Pod redakcją dr. St. Łempickiego. Ks.-Atl. 1923. 8⁰. Str. IV + 227 + 1 nbl. Zł 4,50.

Treść: Przedmowa. I. Rozprawy: W. Hahn: Ksiądz Stanisław Konarski jako reformator teatru szkolnego. — Ks. J. Ciemniewski: Stanowisko Komisji Edukacyjnej w kwestji religijnego wychowania młodzieży. — Z. Iwaszkiewiczowa: Nauczanie arytmetyki w szkołach Komisji Edukacyjnej. — L. Bykowski: Zajęcia praktyczne w przepisach Komisji Edukacyjnej. — A. Maciesza: Dr. med. Paweł

Czenpiński, członek Tow. dla Ksiąg Elem. — Z. Kukulski: Obrady zgromadzeń akademickich Wydziału Małopolskiego w Lublinie w roku 1790. — F. Majchrowicz: Szkolnictwo polskie pod zaborem austrjackim w czasie Komisji Edukacji Narodowej. — E. Kucharski: Projekt niezależnej szkoły obywatelskiej w Galicji w epoce metternichowskiej. II. Materjały: F. Majchrowicz: List króla do S. Konarskiego i dwie mowy powitalne w czasie odwiedzin króla w Collegium Nobilium w Warszawie. — W. Konopczyński: Memorjał Stanisława Konarskiego w sprawie fundacji pijarskiej L. Głowińskiego we Lwowie. — L. Finkel: Ostatnia wola ks. infułata Samuela Głowińskiego. — S. Kot: Adama Czartoryskiego i Ignacego Potockiego: Projekty urządzenia wychowania publicznego.

**F. Kierski:** *Jan Henryk Pestalozzi.* Tom I. Nasza Księg. Warszawa. 1927. 8⁰. Str. 163. (Bibljoteka Dzieł Pedagogicznych. Rok II. Nr. 7.)

**F. Kierski:** *Jan Henryk Pestalozzi.* Tom II. Nasza Księg. Warszawa. 1927. 8⁰. Str. 168. (Bibljoteka Dzieł Pedagogicznych. Rok II. Nr. 8.)

**F. Kierski:** *Jan Henryk Pestalozzi.* Tom III. Nasza Księg. Warszawa. 1927. 8⁰. Str. 142. (Bibljoteka Dzieł Pedagogicznych. Rok II. Nr. 9.) Całość zł 12.—

Dzieło niniejsze jest monografją źródłową i ważnym dorobkiem ostatnich badań nad Pestalozzim.

**Rocznik Pedagogiczny.** Założony w r. 1881 przez S. Dicksteina. Serja II. Tom I. Rok 1921. Książnica Polska — Warszawa. 1923. 8⁰. Str. IV + 6 nlb. + 561 + 1 nlb. + XIV. Zł 12,50

Treść: Nauki pedagogiczne. — Antropometrja w szkole. Psychologja dziecka. Historja wychowania. Kształcenie nauczycieli. — Stan wykształcenia nauczycieli szkół średnich w Polsce. Współczesne prądy w dziedzinie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. Dokształcanie nauczycieli. Szkolnictwo. — Ustrój administracji wychowania publicznego w Polsce. W sprawie zadań i organizacji Ministerstwa Oświecenia Publicznego jako władzy centralnej. Realizacja powszechnego nauczania. Typy szkół średnich ogólnokształcących na ziemiach polskich. Z zagadnień wychowawczych szkolnictwa. Jest szkoła. Samorząd w szkołach polskich. Gazeta i sąd w szkole. Wychowanie fizyczne. Stan higjeny szkolnej 1918—1921. Nauczanie i programy szkolne. — Nauczanie religji rzymsko-katolickiej. Nauczanie religji ewangelickiej. Nauczanie religji mojżeszowej. Kilka słów o celach nauczania języka ojczystego. Pogląd na świat w odbiciu faktów językowych i wartości wychowawcze nauki gramatyki. Elementarze i metodyka nauczania pisania i czytania. Czytanki i wypisy dla szkoły powszechnej i niższych klas gimnazjum. Ćwiczenia w mówieniu w szkole powszechnej i średniej. Nauka wierszowania w szkole powszechnej i średniej. Wypracowanie w szkole powszechnej. Z metodyki nauczania języka francuskiego. Memorjał w sprawie filologji klasycznej w programach szkół średnich. Nauczanie humanistyki w szkole średniej. O reformie nauczania matematyki w Polsce; notatka historyczna. Przegląd programów nauczania matematyki w szkołach powszechnych. Matematyka w programie nauki w państwowych seminarjach nauczycielskich. Kilka uwag o nauczaniu przyrody w naszych szkołach. O programie przyrody martwej dla szkół powszechnych. Ochrona przyrody w szkole. Historja. Nauka o Polsce współczesnej. Memorjały w sprawie nauczania geografji, opracowane przez Komisję do Spraw Nauczania Geografji i przesłane p. Ministrowi W. R. i O. P. przez Polskie Towarzystwo Geograficzne. Śpiew, muzyka, umuzykalnienie. Ćwiczenia plastyczne w szkołach powszechnych. Ocena programu nauczania rysunku i bibljografja z tej dziedziny. Roboty ręczne. Opieka nad dzieckiem. — Dziecko wobec prawa. Opieka społeczna w stosunku do dzieci i młodzieży. Stan ochron w roku 1921 i postulaty na przyszłość. Kształcenie ochroniarek. Wychowanie i szkolnictwo. — Z prac programowych na Zachodzie. Oświata pozaszkolna. — Kierunek roz-

woju oświaty pozaszkolnej. W sprawie powszechnego nauczania młodzieży dorosłej i dorastającej. Polskie instytucje oświatowe w roku 1921. Bibljografja. — Układ rzeczowy i alfabetyczny. Kronika. — Statystyka szkolnictwa powszechnego. Rok 1921. Przegląd chronologiczny. Wychowanie i szkolnictwo w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej. Skład osobowy Ministerstwa W. R. i O. P.

**Rocznik Pedagogiczny.** Założony w roku 1881 przez S. Dicksteina. Seria II. Tom II. Rok 1924. Z kroniką i bibljografją za lata 1922 i 1923. Ks.-Atl. 1924. 8⁰. Stron VI + 576. Zł 20,—

Treść: Nauki pedagogiczne i kształcenie nauczycieli. — Przygotowanie do zawodu nauczycielskiego w szkołach średnich. Nauki psychologiczne w Państwowym Instytucie Pedagogicznym. Kurs psycho-pedagogiki dzieci anormalnych. Z zagadnień szkoły twórczej. — O szkole twórczej. Rola książki i bibljoteki. Pracownia fizyczna w szkole średniej. Ogrody szkolne. Kooperatywa uczniowska jako warsztat pracy społecznej. Harcerstwo. Dom i szkoła. Wychowanie fizyczne. — Stan higjeny szkolnej (1922—1923). Nauczanie i programy szkolne. — Wypisy polskie dla gimnazjum. O lekturze młodzieży gimnazjum wyższego. Programy nauczania filologji klasycznej w naszych gimnazjach. Kilka słów o programie t. zw. algebry. Geometrja w programie matematyki dla gimnazjów państwowych. Program fizyki. Muzyka w szkole u nas i u obcych. Uwagi krytyczne o programie nauczania geografji w szkole średniej ogólnokształcącej. Oświata pozaszkolna. — Najważniejsze zagadnienia. Rozwój prac oświatowych w latach 1922—1923. Wychowanie i szkolnictwo u innych. Ustawodawstwo szkolne w Anglji, Stanach Zjednoczonych i Francji 1918—1923. O austrjackiej reformie szkolnej. Reforma szkolnictwa średniego we Francji. Nowy program nauczania w francuskich szkołach początkowych. Wszechbrytyjska konferencja oświatowa. Opieka nad młodzieżą. Międzynarodowy Związek Ochrony Dzieci. Opieka Międzynarodowego Biura Pracy nad młodzieżą. Informacje o szkolnictwie. — Kształcenie nauczycieli w szkołach akademickich, na kursach wyższych, specjalnych i uzupełniających. Przegląd ogólny. Statystyka szkolnictwa. Szkolnictwo polskie poza Rzecząpospolitą. Kronika Polska. — Sprawy oświaty i szkolnictwa w sejmie i senacie. Ustawy i ważniejsze rozporządzenia. Pedagogiczne instytucje naukowe. Zjazdy w sprawach wychowania, nauczania i szkolnictwa. Zrzeszenie nauczycieli. Instytucje prowadzące lub popierające szkoły. Organizacje młodzieży i pracujące wśród młodzieży. Opieka nad dziećmi i młodzieżą. Kronika światowa. Międzynarodowe instytucje pedagogiczne. Kongresy międzynarodowe. Roczniki.

**Rocznik Pedagogiczny.** Założony w r. 1881 przez S. Dicksteina, Serja II. Tom III z kroniką i bibljografją za lata 1924 i 1925. Ks.-Atl. 1928, 8⁰. Stron VIII + 3 nlb + 458 + 2 nlb. Zł 28,—.

Treść: Nauki pedagogiczne. — Główne prądy w pedagogice współczesnej. Wybór zawodu jako problemat psychotechniki. — Psychologja postaci, jako podstawa nowoczesnej pedagogiki. — Szkolnictwo. — Realizacja szkoły twórczej. Szkoła średnia a uczelnie akademickie. — Wychowanie i szkolnictwo u innych. Ustawa włoska o szkolnictwie średniem. — Reforma szkoły średniej w Czechosłowacji. — Szkolnictwo duńskie. — Zagadnienie szkoły jednolitej we Francji. Szkolnictwo niemieckie po wojnie światowej. — Poradnictwo zawodowe w Niemczech. — Materjały. — Budowa szkół. — Kronika polska. — Sprawy oświaty i szkolnictwa w Sejmie i Senacie. — Ustawy i rozporządzenia. — Pedagogiczne instytucje naukowe. — Zjazdy w sprawach wychowania, nauczania i szkolnictwa. Zrzeszenie nauczycieli. Instytucje prowadzące lub wspomagające szkoły. — Organizacje młodzieży szkolnej i pracujące wsród młodzieży — Opieka nad dziećmi i młodzieżą. — Kronika światowa. — Międzynarodowe instytucje pedagogiczne. Kongresy międzynarodowe. — Roczniki pedagogiczne. — Bibljografja pedagogiczna za lata 1924 i 1925. Układ rzeczowy. — Spis alfabetyczny. — Francuska literatura pedagogiczna z lat 1921—1925. — Skorowidz rzeczowy i nazwisk.

# NOWOŚCI WYDAWNICZE.

## KOMUNIKATY KSIĘGARSKIE.

Ks. Józef Makłowicz: *Wybór przykładów ojczystych do nauki wiary i obyczajów.* Dwa tomy (po 28 ark. druku) razem 13 zł, opr. zł 16.— w Miejscu Piastowem 1928 r.

Pierwsze wydanie „Przykładów ojczystych" ks. Makłowicza, polecone przez Ministerstwo, zostało już dawno wyczerpane. Niniejsze wydanie jest zupełnie zmienione, ulepszone, zastosowane do programu szkolnego. Bardzo jest pożądane to dzieło przez swą praktyczność tak dla nauczających religji jak też dla wszystkich wychowawców, bo wychowanie należy według „szkoły pracy" oprzeć na poglądzie i na psychice narodowej. Ks. Makłowicz wyszukał z naszych dziejów, z życiorysów sławnych rodaków, z różnych pamiętników, monografij oraz czasopism obfity zapas trafnych i pięknych przykładów, żeby służyły jako pogląd do nauki wiary i obyczajów i do kształcenia szlachetnego charakteru. Podaje także złote myśli naszych pisarzy oraz z Pisma św. Są też wskazania odnośnych utworów z polskiej literatury, a przez taką koncentrację dzieło staje się jeszcze bardziej praktyczne, zastępuje bowiem wypisy na godzinę religji i dla wychowawstwa. Mając pod ręką tak obfity i różnorodny materjał, jakim jest „Wybór przykładów" (zakończony dokładnym rzeczowym wykazem około 400 tematów) łatwo jest utworzyć przemówienie, kazanie, przygotować wykład szkolny lub odczyt. Dzieło może też służyć jako wychowawcza czytanka, powinno więc znaleźć się w bibljotekach szkolnych.

Ks. J. Makłowicz: *Nauka wiary i obyczajów.* Dla niższych oddziałów szkół powszechnych. Miejsce Piastowe. Wyd. V. 1928. Str. 160. Cena zł 1.80.

Powyższy podręcznik jest najwięcej w Polsce rozpowszechniony. W ciągu czterech lat ukazuje się V wydanie. Autor zastosował w nim metodę „szkoły pracy" do nauczania religijnego a całkiem trafnie, bo religja ma być raczej czynem niż teorją. „Nauka" jest księgą życia dla dziecka, uwzględnia nietylko tematy religijne ale także wychowawcze; ćwiczeniami przyzwyczaja i wychowuje dziecię do czynów pięknych, szlachetnych. Nauczyciel znajduje przytem w tej książce wielkie ułatwienie wykładu religijnego.

W. Jezierski: *Powiat kościański.* Rzecz dla szkoły i ludu, osnuta na materjale źródłowym i urzędowym. Str. 76 Cena 1.80.

Monografja ta ukazała się w myśl uchwały nauczycielskiej konferencji powiatowej w r. 1925 i ogólnego życzenia obywatelstwa kościańskiego przy finansowem poparciu Wydziału Powiatowego w Kościanie.

Książka może posłużyć jako podręcznik geografji i historji powiatu kościańskiego i nauki o Polsce współczesnej jak również dostarczyć dużo materjału dla wykładów w towarzystwach pracownikom na terenie oświaty pozaszkolnej.

Zwracając uwagę na niniejszą książkę, zaznaczamy, że dotąd ukazało się mało podobnych wydawnictw, traktujących monograficznie poszczególny powiat.

ZAKŁADY WYDAWNICZE M. ARCTA, WARSZAWA.

M. Mścisz: *Zarys metodyki geografji.* Podręcznik dla nauczycieli w seminarjach, szkołach powszechnych oraz dla wyższych kursów nauczycielskich. Z 93 rycinami. Cena zł 8.

Autor usiłuje rozwiązać zarówno problemy programowe, jak i metodyczne, stąd zaś wypływa bogata treść podręcznika. Pod względem treści dzieli się książka na część teoretyczną, kształcącą i na część szczegółową, omawiającą zarówno nauczanie geografji we wszystkich stopniach szkoły powszechnej i na kursach seminarjum, jak i wszystkie nowsze zdobycze dydaktyki tego przedmiotu. Liczne uwagi i myśli autora przyczynią się niewątpliwie do podniesienia poziomu nauczania w szkołach i oddadzą pierwszorzędne usługi, przedewszystkiem szerokim sferom nauczycielstwa.

E. Deb. *Nouveau cours pratique de français.* Première partie. Cena zł 6.

Autor, wytrawny pedagog, zna doskonale właściwości ucznia polskiego

i do jego potrzeb dostosował swój system; łatwy i bardzo jasny układ, celowe stopniowanie wiadomości pozwalają na nadzwyczaj szybkie opanowanie tak trudnego a pięknego języka. W szkołach średnich przy innych podręcznikach, odda metoda E. Deba wielkie usługi jako książka pomocnicza.

Samoukom książka ta zastąpi wszystkie inne źródła, nie potrzebuje bowiem dopełnienia słownikiem, ani gramatyką. Od pierwszej lekcji uczeń, zamiast przyswajać sobie słówka, których nie potrafi zastosować, uczy się całych zdań, i w szybkim czasie może prowadzić rozmowę.

KSIĘGARNIA ŚW. WOJCIECHA, POZNAŃ.

Dr. Edward Lubicz-Niezabitowski, prof. Uniw. Poz. *Postacie żywych zwierząt,* według własnych zdjęć z natury, dokonanych przeważnie w poznańskim ogrodzie zoologicznym. (Z wielobarwną okładką). Zeszyt III. Cena zł 5.—

Przed oczyma czytelnika przesuwa się ciekawa galerja zwierząt i ptaków, doskonale pod względem anatomicznym uchwyconych i zreprodukowanych na tablicach rotograwurowych, z dołączonym świetnym fachowym opisem każdej postaci. Rzecz nadaje się szczególnie do bibljotek szkolnych, jako pomoc przy wykładzie zoologji lub jako materjał wzorów dla rysowników. Dla licznych zaś gości zwierzyńca poznańskiego posłuży jako miła pamiątka ze zwiedzenia tego jedynego ogrodu zoologicznego w Polsce.

*Bibljoteczka Przyrodnicza.*

Z olbrzymiej księgi natury tylko niektóre karty są odkryte i jasne dla umysłów ludzkich. Nauka czyni w niej coraz to nowe spostrzeżenia, a człowiek ciekawy wszystkiego co go otacza, sięga pożądliwie po nowinki przyrodnicze, kształcąc się w poznaniu dziwów natury już od dziecka.

Głód ciekawości młodzieży i starszych zaspokoić pragnie i niniejsza *Bibljoteczka Przyrodnicza,* składająca się z książek dla dziatwy szkolnej (tak zwany stopień I) i dla młodzieży dojrzałej oraz dorosłych (tak zwany stopień II).

W pierwszym szeregu ukazały się teraz szkice Gorbunowa-Posadowa *Z życia naszych zwierząt domowych,* budząc w serduszkach dziecięcych miłość dla najbliższych towarzyszy człowieka i rodziny ludzkiej.

W drugim szeregu mamy świeżo wydane B. Dyakowskiego *Z przyrody Bałtyku,* doskonałe wprowadzenie do poznania flory i fauny w morzu i nad morzem polskiem; następnie z pogranicza botaniki i zoologji o *Wzajemnej zależności świata roślinnego i zwierzęcego* (przykłady współżycia i wyzysku wzajemnego) pióra H. Grotowskiej, oraz o *Owadach ogrodnikach,* ciekawe na najnowszych badaniach oparte przedstawienie pracy mrówek, termitów, korników i muchówek, pióra Alb. Kujawskiej, znanej popularyzatorki przyrody.

GEBETHNER I WOLFF, WARSZAWA.

*Bez dogmatu* Henryka Sienkiewicza ukazała się w wydaniu dziewiątem, jako tomy XIV—XVI „Pism“ w nowym układzie prof. Ignacego Chrzanowskiego. (Cena zł 18).

— Ukazały się dalsze trzy tomy *Monografij Artystycznych,* pod redakcją znanego historyka sztuki i muzeologa, Dr. Mieczysława Tretera: Tom XVI — Władysława Kozickiego *Władysław Jarocki*; tom XVII Eugenjusza Frakowskiego *Sztuka ludu*; tom XVIII — Tytusa Czyżewskiego *Władysław Slewiński.* Podobnie jak poprzednie, każda monografja, prócz tekstu pióra doskonałych znawców przedmiotu, zawiera 32 reprodukcje, drukowane jednostronnie na pięknym, kredowym papierze. Są to dziełka przeznaczone dla szerokiego ogółu, o czem wymownie świadczy niska cena wydawnictwa. Czytelnik znajduje w nich życiorysy z jasną syntezą twórczości mistrzów dawnych i współczesnych, oraz zaznajamia się dokładnie z ich dziełami, które uczy się rozumieć. Nazwiska redaktora i autorów monografij dają zupełną pewność, że stoją one na wysokości zadania i że, jak pisze jeden z recenzentów — „staną się na pewno znane i rozchwytywane, na co w zupełności zasługują“. (Cena zł 3,50).

NAKŁADEM AUTORA.

Ks. W. Gadowski: *Krótka Historja Kościoła katolickiego.* Wyd. drugie, powiększone. Cena zł 1.20.

W niewielkiej książeczce otrzymują uczniowie szkół powszechnych (VII. kl.) zestawienie i wyjaśnienie wszystkich najważniejszych wypadków z dziejów Kościoła. Całość rozłożona jest na 62 ustępy nierównych rozmiarów, więc zostawia dość czasu do powtórzenia katechizmu przed wypuszczeniem uczniów w świat. Rzecz podano nie jako wyciąg z podręcznika tegoż samego autora dla gimnazjów, lecz w opracowaniu nowem, w tak zwanych obrazkach dziejowych, przystępnych a plastycznych, które właśnie plastycznością swoją działają żywo na wyobraźnie i na uczucie uczniów. Z natury rzeczy występują na pierwszy plan życiorysy wielu Świętych, przyczem nacisk położony jest nie na cuda, przez Świętych zdziałane, lecz na stronę genetyczno-ascetyczną, t. j. uwydatnione są sposoby, przez które owe osobistości stały się świętemi. Np. przy św. Janie Ewangeliście czytamy opis zdarzeń, w których on okazał porywczość i zbytnią ambicję. Dowiadujemy się potem o sposobach, jakiemi P. Jezus go leczył i czytamy: „Nauki te brał sobie Jan do serca i przerobił się duchowo tak, iż z miłości ku P. Jezusowi z gwałtownego stał się najłagodniejszym, z ambitnego pokornym i ostrożnym“. Ilustrują to fakta przytoczone. Nietrudno poznać, że ten sposób nauczania dziejów Kościoła nadaje się najlepiej do celów szkoły powszechnej i dla życia. Obszerniej stosunkowo omówione są wypadki w Polsce, bo tego wymagają znowu względy życiowe.

Ks. W. Gadowski: *Ilustrowany katechizm mały.* Stron 176. Podręcznik dla 3-ciej i 4-tej klasy szkół powszechnych. Zł 1,40

Katechizm ten wyszedł świeżo w nakładzie piątym, znacznie poprawionym. Autor poskracał przykłady historyczne i pieśni, bo były to rzeczy zbędne, a natomiast rozszerzył materjał poglądowy, biblijny, od którego się każdy ustęp rozpoczyna. Pozostały natomiast wszystkie dawne zalety tego katechizmu, które mu zjednały tylu przyjaciół, jak forma przystępna, obfitość rycin, układ prosty i przejrzysty itp. Przedewszystkiem podręcznik daleki jest od formy suchej, zwięzłej, abstrakcyjnej, która cechowała dawne katechizmy. Z drugiej strony nie posuwa się do zarzucenia logicznego układu katechizmowego na korzyść układu chronologiczno-biblijnego, jak to czynią niektóre katechizmy nowsze w Polsce. Abstrakcyjność odstręczała od nauki katechizmu, druga zaś ostateczność znosi poprostu naukę katechizmu, zastępując ją dziejami biblijnemi z okolicznościowemi zastosowaniami dogmatycznemi. *Ilustrowany katechizm mały* kroczy drogą pośrednią, mianowicie zatrzymuje systematyczny układ katechizmowy, ale każdą lekcję przeprowadza indukcyjnie, wysnuwając określenia katechizmowe z odpowiednich ustępów biblijnych Starego lub Nowego Zakonu. W praktyce sposób ten okazał się trafnym i przystępnym i wydał dobre owoce.

— —

*Katalog prasowy „Para“* Rocznik czwarty. 1928. Str. XIV + 164 + 96. Wydawnictwo Biura Ogłoszeń: „Polska Agencja Reklamy“ (Par) Poznań.

Wykaz obejmuje wszystkie pisma w Polsce oraz prasę polską poza granicami Rzeczpospolitej. Podzielony w części oficjalnej na sześć części, wykazuje w pierwszej wszystkie czasopisma w Polsce według województw, w drugiej prasę polską na wychodźtwo, w trzeciej wszystkie pisma w porządku alfabetycznym według nazw, w czwartej podaje miejscowości w Polsce z liczbą mieszkańców ponad 3000, w piątej pisma zawodowe a raczej specjalne, w szóstej pisma obcojęzyczne. Na „Mapie Gazetowej“ uwidocznione są wszystkie miejscowości, w których wychodzą jakiekolwiek czasopisma.

*Katalog Prasowy* obejmuje ogółem 1933 pisma, z których przypada na wydawnictwa polskie 1639, niemieckie 118, żydowskie 89, ukraińskie 58, białoruskie 5, angielskie 4, francuskie, litewskie i rosyjskie po 3, oraz 1 włoskie. Z ogólnej liczby przypada na większe miasta: Warszawę 410, Lwów 165, Poznań 157, Kraków 147, Wilno 66, Łódź 59, Katowice 54 itd.

Wydawca i Redaktor odpow.: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.

# Dwie aktualne broszury na dzień 11 listopada 1928.

K. Jaworski i K. Błaszczyński:

**Wielka Rocznica** (Jak urządzić obchód dziesiątej rocznicy wskrzeszenia państwa polskiego?) (Przedmowa Kuratora Okręgu Szkolnego Poznańskiego Dr. J. Namysła, cztery przemówienia [jedno dla dzieci szkolnych młodszych, dwa do wyboru dla młodzieży starszej i jedno dla osób dorosłych], deklamacje okolicznościowe i bibljografja.) Zł 2,—, z przesyłką 2,30.

**Zmartwychwstanie Polski w świetle dokumentów.** Uzupełnienie Wielkiej Rocznicy:

Żywa ilustracja momentów historycznych, teksty dokumentów z zwięzłemi wyczerpującemi uwagami. Zarazem doskonały środek pomocniczy przy nauce o Polsce współczesnej. Zł 3,50, z przesyłką 3,80.

O bogatej treści tej książki niech świadczy:

## Chronologiczny spis dokumentów podanych w autentycznem brzmieniu.

| rok i data | Przedmiot | str. |
|---|---|---|
| **1914** | | |
| sierpień | Odezwa Nacz. Dowództ. wojsk niem. i austr-węgier. | 5 |
| „ | Odezwa Naczel. Dowództwa wojsk austrjacko-węgier. | 6 |
| 6. VIII | Odezwa Józefa Piłsudskiego w imien. rządu narodow. | 8 |
| 8. VIII | Oświadczenie prez. Koła Polskiego w Dumie rosyjsk. | 11 |
| 14. VIII | Odezwa W. Księcia Mikołaj Mikołajewicza. | 6—7 |
| 16. VIII | Deklaracja czterech stronnictw warszawskich. | 12 |
| 16. VIII | Odezwa Koła Polskiego w parlamencie austrjackim. | 8—9 |
| 20. VIII | Odezwa N. K. N. | 9—10 |
| 22. VIII | Rozkaz Józefa Piłsudskiego. | 10—11 |
| 25. IX | Odezwa Komitetu Narodowego Polski (w skróceniu). | 12—13 |
| **1915** | | |
| 1. VIII | Exposé Goremykina w sprawie polskiej (w skrócen). | 19 |
| 5. VIII | Odezw. Komit. Naczel. Zjedn. Stron. Niepodl. (w skr). | 15—16 |
| 5. VIII | Memorjał N. K. N. (w skróceniu). | 14 |
| **1916** | | |
| 5. IV | Oświadczenie Bethmanna Hollwega (w skróceniu). | 20 |
| 30. VIII | Pismo wyższych ofic. Legj. Pol. wyst. do N. K. N. (w skr.). | 16—18 |
| 5. XI | Proklamacja Kuka i Beselera. | 21 |
| 6. XI | Pismo Józefa Piłsudskiego do rektora Uniw. Warsz. | 18—19 |
| 8. XI | Odezwa werbunkowa władz okupacyjnych (w skróc.). | 22 |